Niveaux d'enseignement : [illegible]
Centre d'intérêt : [illegible]

Gouvernement : [illegible]

Besoin : [illegible]

[illegible]

Vedette(s) : [illegible]

Description : [illegible]

[illegible]

Type de document :

BESOINS HUMAINS ET LANGUE : L'ACQUISITION DE STRATEGIES FONCTIONNELLES DE COMMUNICATION EN LANGUE SECONDE

U.Q.A.R.-M.Ed.

Pierrette Sévrement

BESOINS HUMAINS ET LANGUE: L'ACQUISITION DE STRATÉGIES FONCTIONNELLES DE COMMUNICATION EN LANGUE SECONDE

par

Pierrette Guévremont

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

1983

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Introduction	1
Chapitre I - La situation problématique	4
1. Le vécu professionnel	4
2. Les conséquences de cette situation	7
3. Les contraintes qui limitent notre action	8
Chapitre II - Les considérations théoriques	14
1. La notion de besoin	15
2. Les relations humaines	19
3. Modèle de planification	21
Chapitre III - La méthodologie	25
1. Le diagnostic des besoins	25
2. La formulation des objectifs	27
3. Programmation des activités d'apprentissage	28
Chapitre IV - La discussion des données	34
1. L'analyse des besoins	34
2. La formulation des objectifs	41
Chapitre V - La discussion des solutions envisagées	45
1. Les solutions plausibles	46
2. La discussion des solutions	52
Chapitre VI - La solution retenue	54
1. Les principes	54
2. Des exemples d'application possibles	56
3. L'enchaînement des leçons	65
4. L'application concrète	67

page

Chapitre VII - Conclusion 80

Références 85

Bibliographie 89

Appendices 92

1. La grille des besoins humains de Maslow

2. Questionnaires: version française
version anglaise

3. Tableau des résultats bruts de notre enquête.

4. Programme de formation linguistique destiné aux juges nommés par le gouvernement fédéral.

5. Nouveau programme de formation linguistique: niveau A, contenu linguistique par unité.

6. Dialogues sur cassettes de l'Unité 4 de Dialogue Canada I

7. Dialogue de départ sur cassette pour la partie fonctionnelle de l'Unité 4 de Dialogue Canada I

8. Les 10 leçons du Nouveau Programme de Formation Linguistique Niveau B

9. Module I de formation juridique, activité 25.

LISTE DES TABLEAUX

1. Formation linguistique des juges, niveau élémentaire 31
2. Formation linguistique des juges, niveau intermédiaire 32
3. Formation linguistique des juges, niveau avancé 33
4. Tableau synthèse 39
5. Objectifs spécifiques, premier groupe 42
6. Objectifs spécifiques, deuxième groupe 43
7. Grille de feedback 60

RECONNAISSANCE

Ce rapport a été rédigé sous l'habile direction des tuteurs suivants qui ont dû se remplacer à cause de départs successifs: Sandra Schaeter, Lorraine Zaic, Laticia Messier et finalement Georges Goulet qui a su insuffler la confiance et la persévérance nécessaires pour mener à bien ma tâche en dépit des difficultés extraordinaires dues à des circonstances incontrôlables.

Je remercie tous ces tuteurs et plus particulièrement Georges Goulet pour son dévouement, sa patience et sa compétence.

INTRODUCTION

"Qui n'avance pas, recule." Ce principe, véridique partout et en tout temps, l'est particulièrement dans le domaine de l'éducation où rien n'est jamais statique. Dans notre champ d'action plus restreint encore, celui de l'enseignement d'une langue seconde à des adultes professionnels, le besoin d'une prise de conscience périodique devient imminent pour les professeurs qui y sont impliqués.

Il y a quelque dix ans, un programme de formation linguistique a été mis sur pied à l'intention de la magistrature fédérale sur une base volontaire et gratuite à travers le pays. Au début, il consistait en deux sessions annuelles d'immersion de deux ou trois semaines quelque part dans "la belle province". Ces sessions regroupaient quelques soixante juges versus de tous les coins du pays avec environ vingt-cinq professeurs pigés dans l'effectif de la D.G.F.L. (Direction générale de la formation linguistique) groupe au service de la Fonction publique à Ottawa. Ces professeurs et ces étudiants travaillaient sous la direction d'un superviseur du Bureau des Langues, nom donné à la D.G.F.L. à ce moment-là, qui se chargeait lui-même de toute l'organisation matérielle, pédagogique et socio-culturelle. Avec le temps, la situation a évolué. La formation linguistique des juges fédéraux relève maintenant d'un commissaire à la magistrature fédérale assité de tout un personnel compétent aussi bien en Droit qu'en Pédagogie. Ce bureau, en plus de s'occuper des questions administratives, a la responsabilité de concevoir un programme adéquat et de s'assurer que ce programme soit enseigné, non plus seulement dans des sessions bi-

annuelles d'immersion, mais aussi dans toutes les régions du pays où on le réclame, tout au cours de l'année. En ce sens, le programme est donc devenu permanent. Cependant, l'enseignement est toujours confié à des professeurs de la O.C.F.L. disséminés dans les différentes régions, et qui participent aux sessions d'immersion deux fois par année au Québec durant lesquelles ils sont assistés d'une autre équipe de professeurs de la région d'Ottawa et de jeunes avocats francophones, ces derniers engagés pour la période de formation intensive. Ces professeurs des régions, isolés durant la majeure partie de l'année avec leurs étudiants, se retrouvent en janvier et en août (dates régulières des sessions) avec des étudiants du pays de l'Est à l'Ouest et sont assignés pour enseigner à des classes de trois, quatre ou cinq étudiants, rarement plus, regroupés autant que possible d'après leur position dans le programme déjà établi. Cette rencontre semi-annuelle permet aux professeurs impliqués de constater l'existence d'un problème permanent et quasi général. En effet, à chaque session, nous réalisons que les étudiants inscrits dans telle classe n'ont pas la préparation adéquate pour suivre cette classe avec succès selon la suite logique du programme.

Suite à cette constatation, nous voulons analyser la situation respective de l'enseignant et de l'enseigné, évaluer sommairement le travail déjà accompli, et discuter et présenter une nouvelle approche qui donnerait des résultats plus satisfaisants.

> "Ce qui est essentiel, c'est l'élargissement de la perspective dans laquelle se fait l'apprentissage (des langues ou autre) pour tenir compte, autant que faire se peut, de toutes les dimensions et de toutes les potentialités de l'être humain."[1]

Partant de ce principe, nous présentons dans les pages qui suivent une analyse de notre situation professionnelle actuelle de laquelle découle une problématique à laquelle nous tenterons d'appliquer des éléments de solution.

Conséquemment, nous avons choisi la forme III du Rapport de recherche laquelle nous semble la mieux appropriée à notre problème. Ainsi, après avoir présenté notre problématique suite à une étude de notre situation, nous proposons quelques alternatives de solution parmi lesquelles nous en retenons une que nous élaborons avant de présenter notre conclusion.

CHAPITRE PREMIER

LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

(1) Le rôle professionnel

La Direction générale de la formation linguistique (DGFL), comme son nom l'indique, est l'organisme qui, au sein de la Commission de la Fonction publique, est responsable de la formation linguistique de tous les employés fédéraux. Ayant à sa tête un directeur général, un directeur-général adjoint et tout un personnel pour l'administration, cet organisme comporte trois grandes divisions, soit : le programme centralisé pour enseigner dans les centres linguistiques, le programme décentralisé pour l'enseignement dans les ministères et le programme régional pour l'enseignement dans les régions autres que la capitale nationale. C'est à ce dernier que la magistrature fédérale fait appel pour la formation linguistique des juges. Les professeurs, ayant le statut de fonctionnaire, occupent des emplois supposément permanents. Ils enseignent sur une base de douze mois par année, prennent leurs vacances quand ils le désirent, et ont droit à des promotions ou à des mutations latérales, d'où instabilité du personnel. Je suis moi-même professeur actuellement responsable de l'enseignement aux juges à Winnipeg. Mon bureau se trouve au Palais de justice où mes étudiants peuvent se présenter selon l'horaire que j'ai déterminé avec eux. Très lié à la politique, le programme a été évalué dans des rapports tels que les Rapport Bibeau et Pépin-Robarts.

Dans le premier, on peut lire que:

CHAPITRE PREMIER

LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

1.1 Le vécu professionnel

La Direction générale de la formation linguistique (D.G.F.L.) comme son nom l'indique, est l'organisme qui, au sein de la Commission de la Fonction publique, est responsable de la formation linguistique de tous les employés fédéraux. Ayant à sa tête un directeur général, un directeur-général adjoint et tout un personnel pour l'administration, cet organisme comporte trois grandes divisions, soit: le programme centralisé pour enseigner dans les centres linguistiques, le programme décentralisé pour l'enseignement dans les ministères et le programme régional pour l'enseignement dans les régions autres que la capitale nationale. C'est à ce dernier que la magistrature fédérale fait appel pour la formation linguistique des juges. Les professeurs, ayant le statut de fonctionnaire, occupent des emplois supposément permanents. Ils enseignent sur une base de douze mois par année, prennent leurs vacances quand ils le désirent, et ont droit à des promotions ou à des mutations latérales, d'où instabilité du personnel. Je suis moi-même professeur actuellement responsable de l'enseignement aux juges à Winnipeg. Mon bureau se trouve au Palais de justice où mes étudiants peuvent se présenter selon l'horaire que j'ai déterminé avec eux. Très lié à la politique, le programme a été évalué dans des rapports tels que les Rapport Bibeau et Pépin-Robarts.

Dans le premier, on peut lire que:

CHAPITRE PREMIER

LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

1.1 Le vécu professionnel

La Direction générale de la formation linguistique (D.G.F.L.) comme son nom l'indique, est l'organisme qui, au sein de la Commission de la Fonction publique, est responsable de la formation linguistique de tous les employés fédéraux. Ayant à sa tête un directeur général, un directeur-général adjoint et tout un personnel pour l'administration, cet organisme comporte trois grandes divisions, soit: le programme centralisé pour enseigner dans les centres linguistiques, le programme décentralisé pour l'enseignement dans les ministères et le programme régional pour l'enseignement dans les régions autres que la capitale nationale. C'est à ce dernier que la magistrature fédérale fait appel pour la formation linguistique des juges. Les professeurs, ayant le statut de fonctionnaire, occupent des emplois supposément permanents. Ils enseignent sur une base de douze mois par année, prennent leurs vacances quand ils le désirent, et ont droit à des promotions ou à des mutations latérales, d'où instabilité du personnel. Je suis moi-même professeur actuellement responsable de l'enseignement aux juges à Winnipeg. Mon bureau se trouve au Palais de justice où mes étudiants peuvent se présenter selon l'horaire que j'ai déterminé avec eux. Très lié à la politique, le programme a été évalué dans des rapports tels que les Rapport Bibeau et Pépin-Robarts.

Dans le premier, on peut lire que:

> "Le domaine de la formation linguistique étant plus une affaire d'interventions et d'intervention personnelles impliquant un degré de motivation, d'aptitudes et de participations très élevé, on peut dire que les questions relatives aux objectifs, à l'évaluation et à l'enseignement sont prioritaires par rapport aux questions relatives à la structure administrative."[2]

tandis que la deuxième critique la non-rentabilité du programme de formation linguistique au gouvernement, comparé aux coûts défrayés par les contribuables:

> "La plupart des intervenants, souvent pour des raisons diamétralement opposées, critiquèrent les moyens mis en oeuvre pour atteindre cet objectif (i.e. le bilinguisme), surtout ceux qui ont été utilisés pour implanter le bilinguisme dans la Fonction publique fédérale qu'on qualifiait d'injustes, de coûteux et d'inefficaces.."[3]

À la suite de ces deux rapports, les autorités de la O.C.F.L. décidèrent de repenser un enseignement plus fonctionnel afin d'obtenir des résultats plus tangibles. Le programme est aussi sujet à l'abolition ou à une réorganisation avec chaque accession au pouvoir d'un nouveau parti politique. Ceci touche les professeurs, mais non pas les juges, lesquels sont apolitiques et non fonctionnaires.

La magistrature:

Nommés par le ministre de la Justice, les juges sont au nombre d'environ six cent cinquante disséminés à travers le pays et appartenant à des Cours de dénominations différentes selon les provinces, à savoir: "Cour d'Appel, Cour du Banc de la Reine, Cour de Comté" ou autres. Le gouvernement fédéral

offre à ces derniers un service de formation linguistique dans l'une ou l'autre des deux langues officielles, soit le français pour les anglophones et l'anglais pour les francophones. Ce qui nous préoccupe dans le présent document, c'est l'apprentissage du français par les anglophones. Tel que déjà mentionné dans l'introduction, deux sessions intensives de deux semaines chacune, l'une en janvier et l'autre en août, leur sont offertes régulièrement quelque part au Québec. Ils peuvent aussi demander et obtenir des professeurs qui leur sont attitrés dans chacune de leurs régions afin de poursuivre leur formation tout au long de l'année. S'ils sont assez nombreux pour justifier la présence d'un professeur à plein temps, ils peuvent l'obtenir de la O.G.F.A., et ce professeur travaille exclusivement avec eux. C'est le cas des grands centres comme Vancouver, Edmonton, Calgary, Winnipeg et Toronto. Dans les petites villes où il n'y a qu'un juge, on peut lui fournir un professeur à contrat, lequel peut lui donner quelques heures de cours par semaine entre les sessions. Cependant, la formation linguistique est libre, volontaire et relève de la responsabilité personnelle de l'étudiant lui-même en ce sens qu'il ne peut pas abdiquer ses responsabilités ni les faire reposer sur les épaules des collègues pour se prévaloir de ce service. En d'autres mots, l'étudiant impliqué doit remplir ses fonctions d'abord et organiser ensuite avec le professeur un horaire qui lui convienne en dehors des heures où il siège ou en dehors des heures de réunions professionnelles, ce qui prolonge la journée normale de travail parfois de plusieurs heures. En effet, les cours aux juges se dispensent habituellement, soit le matin de huit heures à dix heures, le midi entre midi et deux heures et l'après-midi à partir de quatre heures jusque dans la soirée. Pour ce qui est des sessions intensives, l'étudiant décide d'y participer ou non après entente avec ses

collègues et son page en chef de façon à ne pas interférer dans l'administration de la justice. En aucun cas, il n'est requis de participer à ces séances de formation à moins qu'il ne le désire. Nous insistons sur le fait que la formation linguistique de l'étudiant résulte de son choix personnel. Il n'entre pas dans le système informatisé, ne subit aucun test officiel, n'a pas de normes linguistiques à atteindre, ce qui le dispense d'examens. Dans cette optique, il est difficile de connaître exactement le niveau d'acquisitions linguistiques de l'étudiant de façon systématique. La performance dans la communication et son témoignage à la suite d'expériences vécues dans la vie courante sont les seuls indices de progrès ou de non-progrès.

1.2 Les conséquences de cette situation

L'apprentissage non-optimal que nous déplorons en tant que professeur de français aux juges anglophones, semble découler en partie de cette exigeante situation. Après une dizaine d'années d'efforts, nous sommes forcés de réaliser qu'un grand nombre de coups d'épée ont été donnés dans l'eau. De nombreux facteurs concourent sans doute au succès ou à l'échec de toute stratégie pédagogique. Il semble difficile d'énumérer des critères pour juger de l'opportunité du choix de ces stratégies. Par exemple, tout dépend des conditions dans lesquelles se trouvent l'enseignant et l'enseigné. En plus, la progression linéaire d'un bagage de structures grammaticales déjà très minime en elle-même, se traduit difficilement en compétence sur le plan de la communication. L'apprentissage d'une langue seconde à l'âge adulte comporte tellement de facettes qu'il serait vain d'en vouloir préciser le degré d'avancement. Cependant, nous pouvons constater, et les témoignages des étudiants le

suffirment, que la spontanéité dans la communication en termes de formulation de réponses en situations quotidiennes demeure très ardue. Il semble raisonnable de présumer que l'influence du professeur soit l'un des facteurs de succès ou d'échec. Il semble raisonnable aussi de présumer que l'efficacité du maître dépende jusqu'à un certain point des circonstances disciplinaires en l'assiettit et de l'environnement dans lequel il doit évoluer. Un peu de succès que nous avons constaté jusqu'ici, résulte une certaine frustration personnelle. En effet, certaines contingences comme le caractère volontaire de cet apprentissage linguistique, le temps relativement court consacré à cette formation, soit quelques heures par semaine avec absences nombreuses et répétées, la vie dans un milieu totalement anglophone où les étudiants peuvent toujours fonctionner dans leur langue maternelle, rendent leurs progrès très lents et difficiles. Les enseignants frustrés remettent leur rôle en question. Ils peuvent décider d'abdiquer, c'est-à-dire de continuer à dispenser des heures d'enseignement sans se soucier des résultats, ou de réagir, c'est-à-dire, de rechercher les causes d'échec ou de non progrès et les moyens d'amélioration. Nous choisissons de réagir, conscients que l'enseignement des langues dans une optique différente, c'est-à-dire un enseignement centré sur l'élève plutôt que sur la méthode, mérite une recherche honnête. Nous endossons la position de Frankl affirmant que: "s'il est vrai que les choses subissent une interraction, l'être humain lui, demeure en définitive responsable de ses propres actions."[4]

1.3 Les contraintes qui limitent notre action

Elles sont nombreuses. En premier lieu, les professeurs des régions sont

confirment, que la spontanéité dans la communication en termes de formulation de réponses en situations quotidiennes demeure très ardue. Il semble raisonnable de présumer que l'influence du professeur soit l'un des facteurs de succès ou d'échec. Il semble raisonnable aussi de présumer que l'efficacité du maître dépende jusqu'à un certain point des circonstances auxquelles on l'assujettit et de l'environnement dans lequel il doit évoluer. Du peu de succès que nous avons constaté jusqu'ici, résulte une certaine frustration personnelle. En effet, certaines contingences comme le caractère volontaire de cet apprentissage linguistique, le temps relativement court consacré à cette formation, soit quelques heures par semaine avec absences nombreuses et répétées, la vie dans un milieu totalement anglophone où les étudiants peuvent toujours fonctionner dans leur langue maternelle, rendent leurs progrès très lents et difficiles. Les enseignants frustrés remettent leur rôle en question. Ils peuvent décider d'abdiquer, c'est-à-dire de continuer à dispenser des heures d'enseignement sans se soucier des résultats, ou de réagir, c'est-à-dire, de rechercher les causes d'échec ou de non progrès et les moyens d'amélioration. Nous choisissons de réagir, conscients que l'enseignement des langues dans une optique différente, c'est-à-dire un enseignement centré sur l'élève plutôt que sur la méthode, mérite une recherche honnête. Nous endossons la position de Frankl affirmant que: "S'il est vrai que les choses subissent une interraction, l'être humain lui, demeure en définitive responsable de ses propres actions."[3]

1.3 Les contraintes qui limitent notre action

Elles sont nombreuses. En premier lieu, les professeurs des régions sont

isolés dans leur région respective. Le courrier et le téléphone sont les seuls moyens de communication avec des collègues, si on excepte quelques rares sessions de formation. Nous avons déjà constaté que la mise en commun des idées entre professionnels dans le même bateau constitue un apport important de formation. En deuxième lieu, les étudiants d'une région donnée sont à des niveaux d'apprentissage différents, soit qu'ils aient commencé leur formation à des périodes différentes, soit qu'ils aient eu à leur actif un bagage différent de connaissances au début de leur formation ou pour toute autre raison. Si, par hasard, nous réussissons à former un groupe, ce qui faciliterait notre tâche, c'est de courte durée à cause de l'assistance sporadique aux leçons et aux sessions, laquelle amène la troisième contrainte, soit le fait que les responsabilités professionnelles de nos étudiants étant prémordiales les oblige à annuler constamment des cours dans leur région respective ou des sessions d'immersion au Québec. Tout en comptant sur leur motivation intrinsèque, "Favoriser le développement personnel est une entreprise réalisable"[5], encore faut-il que les motifs d'y travailler dans un champ donné soient suffisamment forts pour surmonter les obstacles qui pourraient surgir, il est donc facile de constater à quel dilemme nos étudiants doivent faire face. Les groupes sont donc démantelés aussi vite qu'ils sont constitués. En quatrième lieu, dans le même ordre d'idées, le temps dont chaque étudiant peut disposer est extrêmement limité soit de une à quatre heures par semaine; ceci à condition qu'il ne soit pas retenu à la cour (salle d'audience) plus longtemps que prévu ou qu'il ne soit pas en tournée (appelé à siéger dans une autre ville). En cinquième lieu, outre le temps limité dont chaque étudiant dispose, ce dernier arrive en classe la tête remplie des témoignages ou des requêtes ou des plaidoiries, etc. qu'il s'est appliqué à

isolés dans leur région respective. Le courrier et le téléphone sont les seuls moyens de communication avec des collègues, si on excepte quelques rares sessions de formation. Nous avons déjà constaté que la mise en commun des idées entre professionnels dans le même bateau constitue un apport important de formation. En deuxième lieu, les étudiants d'une région donnée sont à des niveaux d'apprentissage différents, soit qu'ils aient commencé leur formation à des périodes différentes, soit qu'ils aient eu à leur actif un bagage différent de connaissances au début de leur formation ou pour toute autre raison. Si, par hasard, nous réussissons à former un groupe, ce qui faciliterait notre tâche, c'est de courte durée à cause de l'assistance sporadique aux leçons et aux sessions, laquelle amène la troisième contrainte, soit le fait que les responsabilités professionnelles de nos étudiants étant prioritaires les oblige à sevrer constamment des cours dans leur région respective ou des sessions d'immersion au Québec. Tout en comptant sur leur motivation intrinsèque, "favoriser le développement personnel est une entreprise réalisable"[5], encore faut-il que les motifs d'y travailler dans un champ donné soient suffisamment forts pour surmonter les obstacles qui pourraient surgir, il est donc facile de constater à quel dilemme nos étudiants doivent faire face. Les groupes sont donc démantelés aussi vite qu'ils sont constitués. En quatrième lieu, dans le même ordre d'idées, le temps dont chaque étudiant peut disposer est extrêmement limité soit de une à quatre heures par semaine: ceci à condition qu'il ne soit pas retenu à la cour (salle d'audience) plus longtemps que prévu ou qu'il ne soit pas en tournée (appelé à siéger dans une autre ville). En cinquième lieu, outre le temps limité dont chaque étudiant dispose, ce dernier arrive en classe la tête remplie des témoignages ou des requêtes ou des plaidoiries, etc. qu'il s'est appliqué à

écouter attentivement en anglais et auxquels il doit répondre jusqu'au moment du verdict ou du jugement. Il ne faudrait donc pas minimiser l'effort intellectuel requis pour orienter instantanément sa pensée d'une langue à l'autre dans ces conditions. Sixièmement, le programme est déterminé à Ottawa au bureau de la Magistrature où l'on a conçu des modules de formation juridique, lesquels sont le dérivatif normal de la formation linguisque des juges. Ces modules s'enseignent au niveau du perfectionnement, en partie dans les sessions d'immersion et en partie dans chacune des régions à la suite des sessions. Ces modules constituent une contrainte dans le sens que tout l'enseignement dispensé par nous, les professeurs des régions, doit viser à l'entrée dans ce programme qui est idéal pour des juges qui se préparent à siéger en français, mais non réaliste pour ceux qui désirent acquérir seulement une connaissance générale de la langue seconde. De plus, pour être enseignés adéquatement, ces modules requièrent une formation préalable poussée qu'il est difficile de donner dans un enseignement dispensé au rythme de quelques heures par semaine. Dans le même ordre d'idées, nous pourrions ajouter comme septième contrainte, le matériel de base que chaque professeur doit utiliser. Il va sans dire que les autorités doivent préserver d'une certaine façon, l'uniformité de la formation linguistique des juges à cause des regroupements qui doivent être faits dans les sessions bi-annuelles d'immersion dont nous avons parlé à la page six. Voici une description de ce matériel.

Au niveau élémentaire, il s'agit de la méthode Dialogue Canada I[6], méthode audio-visuelle publiée par le Bureau des Langues, Commission de la Fonction publique du Canada, en 1971. La version originale, divisée en 45 leçons,

se composait alors de trois volumes principaux destinés au professeur, soit le premier volume renfermant les unités 1 à 15, le deuxième renfermant les unités 16 à 30 et le troisième renfermant les unités 30 à 45. Des cassettes et des films fixes faisaient partie du matériel de base. À la suite de cette publication, est venue s'ajouter une variante de la méthode appelée Approche traditionnelle[7]. En effet, cette approche a été faite en 1975 par un groupe de professeurs du Bureau des langues en collaboration avec la Division des études et le Centre de ressources en éducation. Elle comprenait trois cahiers destinés à l'étudiant et suivait exactement la même progression grammaticale que la version originale de Dialogue Canada. Cependant, alors que Dialogue Canada mettait l'emphase sur l'aspect audio-visuel et l'apprentissage par intuition, l'Approche traditionnelle favorisait l'apprentissage analytique. Par exemple, on y trouvait le texte imprimé de chacune des 45 leçons, des explications grammaticales en anglais, des exercices écrits et un vocabulaire traduit dans chaque leçon. Les professeurs pouvaient utiliser une des deux méthodes selon la catégorie d'étudiants qui leur étaient confiés, ou les deux méthodes simultanées, l'une servant d'appui à l'autre. Plus tard, soit en 1976, est venue s'ajouter une autre variante intitulée Approche situationnelle[8]. Ceci consistait en un ensemble d'exercices élaborés à partir des structures de Dialogue Canada I, et en un ensemble de renvois à des exercices contenus dans des méthodes d'appoint connues. Cette approche était contenue dans 9 cahiers du professeur et 45 de l'étudiant, soit un pour chaque leçon. Ce matériel ressource a été préparé dans le cadre du projet Dialogue Canada I adapté pour la clientèle "Français fonctionnel". Avec l'évolution de la formation linguistique à la Fonction publique et à la suite des critiques dans les Rapports Bibeau et Pépin-Robarts dont nous avons parlé à la page 5 du présent chapitre, la

direction générale de la formation linguistique a mis en place des équipes chargées de repenser l'utilisation du matériel déjà disponible dans une optique plus fonctionnelle. C'est ainsi que nous avons obtenu le N.P.F.L.[9] (Nouveau programme de formation linguistique) qui subit encore des transformations bien qu'il fut publié en janvier 1980. Il se divise en trois cycles : le Niveau A, le Niveau B et la langue du travail. C'est le premier qui nous intéresse particulièrement et c'est celui dont nous reparlerons au chapitre III,dans les tableaux 1, 2 et 3, dans la discussion des solutions envisagées. Le matériel comprend 9 cahiers du professeur et 9 cahiers de l'étudiant plus trois cassettes pour le niveau A, ainsi que 10 dossiers du professeur et 10 dossiers de l'étudiant plus 10 cassettes du professeur et 7 cassettes de l'étudiant pour le niveau secondaire. Pour ce dernier niveau, nous parlerons aussi de la méthode dite L'Atelier[10] faite en 1976, en collaboration avec le Bureau des langues, la Division des études et le Centre de ressources en éducation. Cette méthode se compose de 5 cahiers du professeur, 5 cahiers de l'étudiant, 25 cassettes de textes et autant d'exercices de laboratoire. Pour le deuxième niveau, Dialogue Canada II[11] a aussi été publié pour la première fois en 1975. Il se compose de 5 blocs comprenant chacun 5 unités. Le matériel volumineux qu'il comprend rend son utilisation difficile pour un professeur qui a des élèves à différents niveaux en même temps. Cependant, il reste une bonne source de renseignements et de moyens pédagogiques qui peuvent avantageusement servir d'appui à l'Atelier.

Toutes ces méthodes dont nous avons parlé et dont nous reparlerons tout au long du présent document constituent une contrainte à notre action en ce sens qu'elles font partie de la progression programmée de la formation linguisti-

que de nos étudiants tel que signalé aux tableaux 1,2 et 3. Cependant, elles constituent en même temps une richesse à explorer à cause du contenu volumineux et varié et de nombreuses suggestions méthodologiques qu'elles renferment. Nous croyons que nous ne pouvons ni accepter ni refuser une méthode en bloc. Elle est bonne ou mauvaise selon l'utilisation que le professeur en fait, et l'utilisation qu'il en fait dépend de la philosophie qui l'anime. Nous nous proposons donc un exercice de réflexion en ce sens qui aboutira, nous le croyons, à des moyens plus efficaces dans notre enseignement.

Les autorités responsables de la formation linguistique s'attendent à ce que l'enseignement préliminaire, c'est-à-dire au premier et au deuxième niveau prépare les étudiants à ces modules de formation juridique dans des délais raisonnables. Ils s'attendent aussi à ce que les étudiants terminant les modules soient prêts à entendre une cause, attendu qu'ils peuvent bénéficier de l'aide de leur professeur dans leur région, ainsi que d'autres sessions ultérieures lesquelles s'adressent uniquement aux étudiants déjà bilingues ou même francophones dans le but de se recycler en expressions juridiques et en grammaire française. Notre problématique consiste donc à: Élaborer, en tant que professeur, une stratégie d'intervention andragogique qui puisse améliorer l'enseignement de la langue seconde aux juges de langue anglaise de la judicature canadienne, de façon à répondre aux attentes mentionnées plus haut tout en tenant compte des situations d'apprentissages difficiles dans lesquelles nos étudiants évoluent.

CHAPITRE II

LES CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Notre intervention, en l'occurence notre enseignement, devra tenir compte de cette situation particulière d'enseignement individuel à certains moments aussi bien qu'en petits groupes à d'autres occasions, ainsi que de l'environnement d'apprentissage instable influencé par plusieurs variables dont nous avons déjà parlé dans le précédent chapitre. Notre but est de perfectionner notre enseignement dans une perspective humaniste. Établir une relation interpersonnelle enrichissante et empathique tant pour l'enseigné que pour l'enseignant devient alors important. Puisque "toute relation est réciprocité"[12], nous pensons que l'influence du professeur sur ses étudiants et vice versa joue un rôle ou positif ou négatif selon le cas. Viser à l'accomplissement de soi-même sera d'après nous, le point de départ de toute tentative d'intervention profitable dans notre enseignement, que nous désirons couronné de succès. C'est une tâche continuelle et jamais terminée. De plus, en vue de réussir notre enseignement, nous trouvons nécessaire d'approfondir la psychologie des relations humaines en vue de découvrir les besoins des étudiants puisque nous souscrivons aux idées de Maslow concernant les besoins humains:

> "Les capacités réclament qu'on les utilise et ne cessent leur clameur que lorsqu'elles sont suffisamment utilisées: c'est-à-dire, les capacités sont des besoins, elles sont donc des valeurs intrinsèques par excellence."[13]

Nous trouvions aussi nécessaire de rechercher et d'adapter des techniques qui répondraient à ces besoins spécifiques et conséquemment seraient susceptibles d'améliorer les résultats de l'enseignement et d'appliquer cette philosophie, ces principes et ces techniques dans le travail quotidien.

2.1 La notion de besoin

Nous voulons travailler dans une perspective humaniste, allant au-delà des premières apparences que nous livre souvent une image négative de l'homme afin d'en découvrir les potentialités qui sommeillent en lui. Selon le docteur Artaud, psychologue et psychothérapeute, dans une entrevue qu'il a accordée à Medium vol.2, no. 3, avril 1977,

> "...nous avons été initiés par notre éducation à une vision très négative de la nature humaine. Le modèle humaniste que nous entendons suivre tente de modifier cette vision que nous avons de nous-mêmes."[14]

L'école humaniste remet en question le mythe de l'adulte achevé. Cette adaptation au milieu qui nous a toujours été prêchée peut se faire au détriment des besoins et requêtes profondes de l'individu. "À force de réprimer les besoins qui veulent se manifester, on finit par les perdre de vue", continue le Docteur Artaud[15] Cependant, la nature se révolte et ces besoins frustrés se manifestent d'une façon ou d'une autre. Notre but étant l'actualisation aussi bien des professeurs que des étudiants, nous croyons important d'instaurer entre les deux une relation significative plutôt que d'en rester à une relation formelle de techniciens de l'apprentissage laquelle s'avère la plupart du temps, extrêmement

frustrante. Nous croyons que nous aurions intérêt à agir sur ces besoins inhérents à toute personne accomplie que Maslow considère comme valeurs intrinsèques par excellence, puisque dans notre cas particulier, nous prenons pour acquis que les besoins physiologiques et fondamentaux contenus dans la grille de Maslow sont déjà satisfaits. Nous vous présentons cette grille en appendice 1 et nous l'expliquons aux pages 19 et 20. Ces besoins humains sont essentiellement générateurs de besoins langagiers. Donc, un enseignement centré sur l'apprenant et visant à l'acquisition d'une compétence de communication passe nécessairement par une identification et une recension des besoins langagiers spécifiques, individuels et collectifs des étudiants, puisque nous envisageons le bilinguisme comme "faisant partie intégrante d'un comportement humain dans telle situation"[16]. Les besoins détermineront les différents types de conversation que les étudiants devront réaliser. Connaissant bien les types de conversation, il devient plus facile d'identifier un nombre satisfaisant d'actions verbales à leur faire faire dans des activités pédagogiques appropriées.

Dès qu'il y a formation, nous pouvons nous poser la question de savoir ce que nous allons enseigner et comment, compte tenu des conditions d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que des possibilités des apprenants et des enseignants. Enfin, et de façon plus générale, nous pouvons essayer de définir quels actes de langage il faut réaliser, quels énoncés seront nécessaires pour maîtriser telles situations de communication. En général, si l'analyse des besoins langagiers part d'un constat, elle devrait toujours aboutir à des propositions, sinon à des décisions, influençant les contenus et les stratégies d'apprentissage utilisés par les groupes d'apprenants concernés. Quelles que

soient les techniques appliquées (questionnaires, interviews, observations, analyses de contenus, etc.)

> "L'analyse des besoins langagiers cherche à mieux savoir qui a appris, qui apprend, qui désire apprendre, qui a utilisé, qui utilise, qui désire utiliser quoi, pourquoi, où, comment, quand afin de changer les conditions d'apprentissage et d'utilisation en fonction des données recueillies."[17]

Cependant, nous devons nous garder de tomber dans l'illusion scientifique qui nous permet de nous persuader qu'il est vain de vouloir changer quoi que ce soit avant d'avoir réalisé, avec toute la rigueur scientifique nécessaire, un certain nombre d'études fondamentales et définitives sur les motivations et les besoins de notre groupe d'apprenants. Le plus souvent, une fois que des travaux de longue haleine sont terminés, ils sont déjà dépassés à cause des événements de toute nature, des évolutions, des révolutions sociales ou économiques qui modifient constamment les hypothèses, les situations, les conditions d'analyse. N'oublions pas que dans le domaine de l'apprentissage des langues par des adultes, nous sommes soumis à des réadaptations et des remises en question permanentes. Nous connaissons l'argument: pour bien apprendre une langue, il faut être motivé; un des facteurs essentiels de motivation est l'adaptation des moyens d'enseignement aux besoins d'apprentissage des apprenants; il convient donc de connaître ces derniers pour pouvoir ensuite définir les premiers. Nous essaierons donc de nous mettre au service de nos étudiants en leur permettant de se situer de façon permanente par rapport à leur formation, d'apprendre à mieux connaître leurs possibilités et leurs besoins et de proposer ou de définir les contenus et les stratégies d'apprentissage qui leur

conviennent le mieux.

2.2 Les relations humaines.

Notre recherche s'inscrit dans un cadre de type humaniste s'appuyant sur des auteurs tels que Viktor Frankl, Martin Buber, Carl Rogers, Carl Jung et plus particulièrement Abraham Maslow qui nous livre sa grille des besoins humains.

Rejoignant les idées de Frankl, nous croyons "que l'être humain possède une immense capacité s'il poursuit un idéal"[18]. La tâche des éducateurs devrait être d'aider à découvrir cet idéal et de guider l'apprenant dans son cheminement tout en ne le privant pas de sa liberté. Cependant,

> "...la liberté n'est que l'aspect négatif du phénomène dont l'aspect positif consiste en la responsabilité. L'être humain responsable peut devenir l'auteur de grandes choses".[19]

Buber va plus loin en parlant de relation vivante et réciproque sur laquelle s'édifie la communauté.

> "Cette relation implique des sentiments mais ne provient pas d'eux. Le véritable ouvrier est le centre agissant et vivant."[20]

Jung l'appelle

> "...le Soi : c'est la source de toutes les richesses de la vie

> Intérieure dont le jaillissement continuel fait continuellement éclater les limites qui tentent de l'étouffer".[21]

Et cela entraîne la confiance dans les ressources illimitées de la personne humaine. Pour le professeur de langue seconde, cette confiance est primordiale. En effet, pour être fidèle à notre cadre humaniste, nous serons soucieux d'instaurer avec nos étudiants une relation d'égal à égal. Nous appuyant sur Carl Rogers, un autre humaniste, nous affirmons qu'il est indispensable "qu'il existe entre le maître et l'élève une relation interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitude."[22] Nous pensons que la tâche de l'enseignant serait de découvrir d'abord si l'apprenant est motivé et d'où vient cette motivation. Selon Maslow, "elle est la résultante du besoin de comprendre et du besoin de sécurité".[23] Cet auteur, dont nous partageons les conceptions théoriques, a étudié, analysé et classé les besoins humains. D'après lui, chaque homme a des besoins répartis selon un certain ordre de priorités qu'il a appelé: "hiérarchie des besoins". Cette grille se trouve en appendice I, du présent exposé. Viennent en premier lieu, les besoins physiologiques tels que respirer, boire, manger, dormir, s'abriter et être actif sexuellement. Se basant sur sa propre expérience clinique ainsi que sur celle de centaines d'autres thérapeutes, Maslow affirme que les individus satisfaits dans leurs besoins primaires ou physiologiques sont heureux, en bonne santé et par conséquent plus efficaces dans toutes leurs actions. Ces besoins influencent le comportement humain aussi longtemps qu'ils ne sont pas satisfaits. Mais dès qu'ils le sont, d'autres besoins émergent tels que les besoins de sécurité: les hommes instinctivement se protègent contre les éléments naturels, les animaux sauvages, les attaques criminelles et ainsi de

> intérieure dont le jaillissement continuel fait continuellement éclater les limites qui tentent de l'étouffer".[21]

Et cela entraîne la confiance dans les ressources illimitées de la personne humaine. Pour le professeur de langue seconde, cette confiance est primordiale. En effet, pour être fidèle à notre cadre humaniste, nous serons soucieux d'instaurer avec nos étudiants une relation d'égal à égal. Nous appuyant sur Carl Rogers, un autre humaniste, nous affirmons qu'il est indispensable "qu'il existe entre le maître et l'élève une relation interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitude."[22] Nous pensons que la tâche de l'enseignant serait de découvrir d'abord si l'apprenant est motivé et d'où vient cette motivation. Selon Maslow, "elle est la résultante du besoin de comprendre et du besoin de sécurité".[23] Cet auteur, dont nous partageons les conceptions théoriques, a étudié, analysé et classé les besoins humains. D'après lui, chaque homme a des besoins répartis selon un certain ordre de priorités qu'il a appelé "hiérarchie des besoins". Cette grille se trouve en appendice I, du présent exposé. Viennent en premier lieu, les besoins physiologiques tels que respirer, boire, manger, dormir, s'abriter et être actif sexuellement. Se basant sur sa propre expérience clinique ainsi que sur celle de centaines d'autres thérapeutes, Maslow affirme que les individus satisfaits dans leurs besoins primaires ou physiologiques sont heureux, en bonne santé et par conséquent plus efficaces dans toutes leurs actions. Ces besoins influencent le comportement humain aussi longtemps qu'ils ne sont pas satisfaits. Mais dès qu'ils le sont, d'autres besoins émergent tels que les besoins de sécurité: les hommes instinctivement se protègent contre les éléments naturels, les animaux sauvages, les attaques criminelles et ainsi de

suite. Alors, dès que l'homme est physiologiquement satisfait et sécuré, il ressent les besoins d'affection, d'amour et d'appartenance. Maslow prétend

> "...que la personne humaine rassasiée physiquement ressentira alors une grande faim de relations affectives et luttera intensément pour atteindre son but."[24]

Quatrièmement, Maslow pense que les besoins d'estime qui surgissent alors peuvent se classer en deux catégories soit l'estime de soi-même qui inclut des concepts tels que la confiance, la compétence, la réussite, l'indépendance et la liberté, et l'estime des autres qui suppose le prestige, la reconnaissance, l'acceptation, la réputation et l'appréciation. Nous pensons que la deuxième catégorie c'est-à-dire l'estime des autres ne peut exister sans la première, c'est-à-dire sa propre estime. En effet, l'individu ayant le sentiment d'infériorité et d'inadéquation ne peut espérer ressentir l'estime d'autrui. Enfin, Maslow affirme que le besoin le plus élevé qu'il appelle la réalisation de soi émane d'une satisfaction raisonnable des besoins d'amour et d'estime. Pour atteindre cette perfection, nous appuyons l'auteur de cette grille de la hiérarchie des besoins lorsqu'il énumère toute une série de besoins plus élevés tels que la vérité, la bonté, la beauté, la vivacité, l'individualité, la perfection, la nécessité, l'achèvement, la justice, l'ordre, la simplicité, la richesse, l'enjouement, la facilité, l'auto-suffisance et la pleine signification. Maslow soutient que si les besoins élémentaires d'un homme ne sont pas satisfaits de façon appropriée, il sera très peu motivé à satisfaire ses besoins les plus élevés. La chose la plus importante à retenir de la théorie d'Abraham Maslow pour un professeur de

langue est la suivante: on ne peut s'attendre à ce qu'un homme cherche à se réaliser, et c'est le but de la formation, tant qu'il n'a pas satisfait raisonnablement ses besoins physiologiques et ses besoins de sécurité et d'intégration au système. Découvrir où il en est dans le processus et l'aider à le continuer deviendra une fonction importante du professeur, et le fondement de la relation qui s'établira entre ces deux personnes.

2.3 Modèle de planification

Afin de rester fidèle à notre cadre humaniste, nous suivrons le modèle suivant. Premièrement, nous rechercherons par les moyens les plus efficaces que nous aurons découverts, quels sont les besoins humains de nos étudiants. Alors, des besoins langagiers en découleront. Deuxièmement, nous tenterons de déterminer des objectifs répondant à ces besoins. Chez l'adulte, la plupart des apprentissages surgissent de besoins personnels et pratiques de la vie quotidienne. Ils abordent ainsi une activité en étant centrés sur un problème plutôt que sur un sujet, ce qui rend l'apprentissage hautement signifiant. Il arrive aussi que l'adulte apprenne comme passe-temps ou par simple curiosité. Compte tenu de cette réalité, il y aura autant d'objectifs que de besoins exprimés. Troisièmement, nous bâtirons ou nous adapterons selon le cas une programmation susceptible de réaliser nos objectifs le plus fidèlement possible.

En conclusion, les principes que nous retenons des humanistes et qui serviront de base à notre recherche-action sont:

--- On ne peut pas considérer que des facteurs d'ordre linguistique dans l'acquisition d'une langue seconde;

--- Il faut prêter attention à ce que C.W. Stevick appelait "the dimensions of the depth"[25] ou toutes les dimensions psychologiques de l'apprentissage qui se rattachent à la face

a) à la motivation des étudiants

b) au comportement des professeurs

c) au genre de méthodologie et à la façon dont celle-ci est appliquée

d) aux interrelations entre enseignants, enseignés, langue apprise, méthodologie

e) et aux perceptions convergentes et parallèlements qui entourent toute situation d'apprentissage.

L'apprenant devient le centre de l'apprentissage et en cela, nous rejoignons certains principes d'andragogie que nous avons découverts à la suite d'Allen Tough et qui pourraient se formuler comme suit:

"a) l'adulte apprend différemment de l'enfant car il possède une capacité d'analyse et un pouvoir cognitif de beaucoup supérieur;
b) il possède également une vaste expérience et des antécédents qui vont influencer son apprentissage;
c) il a des besoins immédiats et cherche une application immédiate de ses connaissances;
d) il est en mesure d'identifier ses besoins et sa motivation est proportionnelle à son désir d'acquérir une plus ou moins grande compétence de communication dans les domaines connexes à ses intérêts.[26]

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Suite à notre cadre théorique, nous suggérons que les acquisitions linguistiques découlent des besoins langagiers qui eux-mêmes découlent des besoins humains. Donc, comme méthodologie, nous utiliserons l'approche fonctionnelle préconisée par Ja Van Ek, dans laquelle il faut tenir constamment compte des besoins langagiers des apprenants. Ce processus est complexe comme on le voit dans The Threshold Level[27] où l'auteur décrit une approche fonctionnelle pour l'enseignement d'une langue seconde. Nous sommes particulièrement intéressés par les fonctions du langage et les différents sujets à la page 25. Ce processus implique une description fouillée à la fois de ce que les apprenants devraient être capables de faire, et des meilleures stratégies d'apprentissage qui s'y rapportent, en termes d'une gamme de variables d'ordre linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique. Cette étude liée à une sérieuse analyse des besoins devrait rencontrer les critères de l'approche fonctionnelle que nous proposons.

Dans un premier temps, nous tâcherons de découvrir les besoins individuels de nos étudiants. Dans une société qui permet l'assouvissement des besoins primaires et fondamentaux, et spécialement dans le cas de nos étudiants, les individus tendent vers une plus grande réalisation de leur potentiel. Maslow a parlé "d'auto-actualisation" et Rogers de "fully functioning person", tel que

mentionné précédemment.

Il conviendra ensuite de distinguer besoin langagier, l'objectif d'apprentissage quoique les deux notions s'articulent l'une par rapport à l'autre, l'objectif déterminant le but à atteindre, le besoin identifiant ce qui marque un écart qu'il faut combler pour l'atteindre. Dès lors, la plus ou moins grande clarté des objectifs d'apprentissage joue sur celle des besoins langagiers. De même, il y a inter-fécondation de l'un par l'autre. Cependant, nous tenterons d'établir un parallèle entre les deux.

Puisque l'objectif est un but à atteindre, il conviendra de déterminer les moyens qui nous permettront d'atteindre ce but, ce qui constituera une programmation. L'objectif global d'un cours de langue seconde serait de munir l'étudiant d'un instrument de communication qui le rende capable de réaliser des actes verbaux appropriés à des situations langagières. Notre objectif sera donc de rendre l'étudiant capable de communiquer. Prenons l'exemple d'un étudiant qui aurait besoin des services d'un médecin durant son séjour à Québec. Il devrait pouvoir demander un rendez-vous, expliquer son problème, répondre aux questions du médecin et comprendre les instructions que ce dernier lui donnera. Le langage devrait être un instrument d'action, autrement dit, l'étudiant devrait pouvoir structurer un message et comprendre lui-même un message structuré par quelqu'un d'autre. Voilà pourquoi notre enseignement devrait être fonctionnel. Pour le rendre tel, nous devrons trouver des techniques qui nous permettraient d'utiliser les méthodes de base avec un rendement optimal et de les adapter aux besoins précis de chacun de nos étudiants. Ces méthodes de base resteront des

outils précieux pour développer une compétence linguistique, mais notre programmation nous permettra de puiser dans un matériel ad hoc ainsi que dans notre imagination, dans le but de favoriser l'acquisition de stratégies fonctionnelles de communication.

Étant seule dans mon milieu comme professeur aux juges, je compte travailler seule en vue de perfectionner mon enseignement. Cependant, je compte sur la collaboration de mes collègues de l'extérieur dont la tâche est la même, c'est-à-dire professeur exclusif aux juges de leurs régions respectives pour découvrir les besoins des étudiants. Elles se chargent de distribuer et de recueillir les questionnaires que j'ai préparés et nous en avons fait la compilation ensemble, lors d'une réunion.

1.1 Le diagnostic des besoins

Le premier pas qui nous semblait important fut la réalisation d'un questionnaire que nous avons distribué au plus grand nombre d'étudiants possibles. Suite à l'analyse de ces réponses, nous en sommes arrivés à la formulation des objectifs qui répondraient le mieux aux besoins que nous avons identifiés.

Tous les questionnaires que nous avons consultés, eg. celui construit par Sandra Sechter, notre premier tuteur pour les études de maîtrise, questionnaire fait pour des étudiants adultes inscrits à un cours d'anglais langue seconde, et celui construit par Gloria Paulik Sampson, autrefois professeur à l'Université de Colombie Britannique, nous ont paru inadéquats pour notre classe particulière

d'étudiants. En effet, des renseignements tels que l'âge, le statut civil, le revenu familial, l'occupation, le degré d'éducation, non seulement étaient superflus, mais aussi non pertinents. Nous avons retenu de ces modèles les questions relatives à l'auto-évaluation de la compétence linguistique dans la langue maternelle, les langues secondes et la langue cible, ainsi que les circonstances dans lesquelles l'acquisition de la langue cible aurait pu se faire, ce qui constitue les numéros 1 à 9 de notre questionnaire. Les questions suivantes, soit de 9 à 21 portent exclusivement sur le présent programme destiné à la magistrature, à savoir la position de l'étudiant dans ce programme quant à son niveau, le temps consacré à sa formation, les facilités qui lui sont offertes, sa satisfaction de ses cours et ses suggestions. Nous avons omis toute une partie dans laquelle les étudiants étaient invités à donner leurs impressions des gens de l'autre entité linguistique qu'ils connaissent, conscients du fait que les juges, de par leurs fonctions, s'abstiendraient d'un jugement global. Nous avons cependant retenu, avec les variations qui s'imposaient, les raisons pour lesquelles les étudiants s'impliquent dans l'étude de la langue seconde, les efforts qu'ils font pour approfondir leurs connaissances ainsi que l'utilisation qu'ils en font et l'attitude de leur milieu familial et social face à cette implication. Ceci constituait la deuxième partie de notre questionnaire que vous retrouverez en appendice 2 dans ses deux versions. En effet, nous en avons fait une version anglaise pour les débutants et une française pour ceux qui se sentaient capables de la bien comprendre. Cependant, le choix de la version restait celui de l'étudiant, toute décision du professeur pouvant être interprétée soit comme un manque de confiance, soit comme une incompréhension de sa part selon le cas. Nous avons distribué ces questionnaires à chacun de nos étudiants à l'occasion d'une leçon.

Après l'avoir lu avec eux et répondu aux explications demandées, nous avons laissé les étudiants seuls dans la salle de façon à ce qu'ils puissent s'répondre librement. Chaque étudiant était invité à placer le questionnaire rempli non identifié, dans une enveloppe qu'il devait cacheter lui-même. Ceci s'avérait nécessaire, afin de préserver l'anonymat de ceux qui le désiraient, puisque rappelons-le, nos étudiants suivent leurs cours en privé pour la plupart. Plusieurs ont quand même identifié leur nique. Afin d'obtenir un échantillonnage plus complet et puisque nous avons des étudiants de partout au Canada aux sessions d'immersion, nous avons cru bon de solliciter l'aide de nos collègues de Vancouver, d'Edmonton et de Calgary. C'est ainsi que nous leur avons fait parvenir des copies du même questionnaire leur demandant de procéder de la même façon avec leurs étudiants. Ce processus a duré environ deux mois à cause des nombreuses absences des étudiants. Nos collègues ont rapporté les questionnaires remplis lors d'une réunion que nous avons eue à Winnipeg au mois de juin 1982. Nous avons compilé les résultats ensemble et en avons discuté les implications pour notre enseignement à nos étudiants respectifs. Tel que déjà mentionné, vous trouverez des questionnaires dans les deux versions en appendice 2.

1.2 La formulation des objectifs

La notion de besoin langagier renvoie à celle de besoin de formation, trouvant ainsi son sens véritable par rapport à un processus global d'apprentissage. L'éducation des adultes nous a maintenant sensibilisés à ce processus qui commence par l'identification des besoins pour ensuite se poursuivre par la

détermination des objectifs spécifiques d'apprentissage, selon la taxonomie de Bloom, lesquels tenteront de combler les besoins exprimés. La taxonomie de Bloom peut être utilisée dans le domaine de l'enseignement des langues si on sait l'adapter, c'est-à-dire si on ne dissocie pas les objectifs pédagogiques des domaines cognitif, affectif et psychomoteur comme il le préconise lui-même[28]. D'ailleurs, cette adaptation a été faite par Rébecca M. Valette et Renée S. Disick[29] et cette taxonomie est maintenant utilisée par bon nombre de professeurs de langue seconde. Nous tâcherons de formuler nos objectifs en termes de comportement observable à la fin d'une période donnée.

1.3 Programmation des activités d'apprentissage

Le programme de formation linguistique destiné aux juges nommés par le gouvernement fédéral a été défini dans un document publié à l'intention des professeurs et des juges le trente avril, mille neuf cent quatre-vingt. Il précise les méthodes obligatoires et les échéances recommandées (voir appendice 4)[30]. Si nous n'avons pas le choix des méthodes, nous avons par contre la liberté quant au choix des activités d'apprentissage dans nos régions respectives. Cependant, la formation linguistique de chaque étudiant doit se poursuivre dans l'ordre indiqué à l'appendice 4, ordre que nous ne pouvons pas changer. Cet ordre est le suivant: le niveau élémentaire est échelonné sur une période de 16 mois comprenant 3 sessions d'immersion et 3 périodes de cours intersessions. La méthode utilisée est Dialogue Canada[31] quelle qu'en soit la version. Le niveau intermédiaire se fait en 12 mois divisés en 2 sessions d'immersion et 2 périodes de cours intersessions. La méthode recommandée est l'Atelier[31]. Le niveau

me de formation linguistique), nous vous le présentons et l'élaborons au chapitre VI, à 6.1 dans la solution retenue. Au niveau avancé, nous parlons des modules de formation juridique que nous vous avons présentés en page 28 du présent chapitre. Ces modules se composent d'activités essentielles et de facultatives. Il y a une grille descriptive des activités au début de chaque cahier du professeur. Nous référons aux activités essentielles quand nous disons Module à finir et nous ajoutons les activités facultatives.

Tableau I

FORMATION LINGUISTIQUE DES JUGES

Niveau élémentaire (N.I.)

TEMPS ET MÉTHODES	ACTIVITÉS
1. Immersion d'été O.C. 1-7	orientation direction lieu - travail- activité famille - rendez-vous offre - demande commande - rencontre
2. Cours intersessions O.C. 8-15	invitation temps - température réservation - accueil salutation - message achat - organisation d'un voyage résumé - commentaire
3. Immersion d'hiver O.C. 16-22	une journée spéciale professeur - journée marche à suivre acte social - retraite incident - anecdote conseil - encouragement avenir économique entrevue
4. Cours intersession O.C. 23-29	loisir - accommodement habitation - commande faits et gestes commande - entraide suggestion- proposition
5. Immersion d'été O.C. 30-36	comparaisons information plainte explication justification persuasion
6. Cours intersession O.C. 37-45	consommation réglementation résumé - solution de problèmes commentaire description débat - acte social réunion - table ronde - projet

Tableau II

FORMATION LINGUISTIQUE DES JUGES

Niveau intermédiaire (N. I.)

TEMPS ET MÉTHODES	ACTIVITÉS
1. Immersion d'hiver Atelier 1-5 ou O.C. II correspondant ou N.P.F.L., 1-3	présentation emploi insertion information exploration
2. Cours intersession Atelier 6-10 ou O.C.II correspondant ou N.P.F.L., 4-6	compte-rendu sentiment enquête - directive permission acceptation
3. Immersion d'été Atelier 11-15 ou O.C.II correspondant ou N.P.F.L., 7-9	classification délai renseignement solution de problème
4. Cours intersession Atelier 16-22 ou O.C.II correspondant ou N.P.F.L., 10	alternative choix retour en arrière nuance

Tableau III

FORMATION LINGUISTIQUE DES JUGES

Niveau niveau avancé (N.A.)

TEMPS ET MÉTHODES	ACTIVITÉS
1. Immersion d'hiver Module introductif Act. essentielles 2. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	comprendre, parler, écrire et lire pour pouvoir communiquer de façon efficace dans des situations juridiques et parajuridiques
3. Immersion d'été Module I Act. essentielles 4. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	Présider un procès et rendre jugement séance tenante
5. Immersion d'hiver Module II Act. essentielles 6. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	Entendre des requêtes présentées au juge en cours de pratique, matière civile et rédiger un jugement
7. Immersion d'été Module III Act. essentielles 8. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	Présider à toutes les procédures judiciaires de droit pénal; présider un procès avec jury.
9. Immersion d'hiver Module IV Act. essentielles 10. Cours intersession Module à finir Activités facultatives Matière définie	Rendre une sentence. Entendre un appel et les requêtes en recours extra-ordinaires Participer à des ateliers de travail, des colloques.
11. Niveau perfectionnement indéterminé	Toutes ces activités précédentes perfectionnées Cours de droit Travail au Palais de justice

Tableau III

FORMATION LINGUISTIQUE DES JUGES

Niveau niveau avancé (N.A.)

TEMPS ET MÉTHODES	ACTIVITÉS
1. Immersion d'hiver Module introductif Act. essentielles 2. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	comprendre, parler, lire et écrire pour pouvoir communiquer de façon efficace dans des situations juridiques et parajuridiques
3. Immersion d'été Module I Act. essentielles 4. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	Présider un procès et rendre rapidement décision tenable
5. Immersion d'hiver Module II Act. essentielles 6. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	Entendre des requêtes préventives au juge en cours de pratique, matière civile et rédiger un jugement
7. Immersion d'été Module III Act. essentielles 8. Cours intersession Module à finir Act. facultatives Matière définie	Présider à toutes les procédures judiciaires de droit pénal; présider un procès avec jury.
9. Immersion d'hiver Module IV Act. essentielles 10. Cours intersession Module à finir Activités facultatives Matière définie	Rendre une sentence. Entendre un appel et les requêtes en cours extra-ordinaires Participer à des ateliers de travail, des colloques.
11. Niveau perfectionnement indéterminé	Toutes ces activités précédentes perfectionnées Cours de droit Travail au Palais de justice

CHAPITRE IV

LA DISCUSSION DES DONNÉES

4.1 L'analyse des besoins

Nous pensons qu'un objectif n'est valable que dans la mesure où il est réaliste c'est-à-dire que nous devons tenir compte des contraintes circonstancielles avant même de le formuler. Autrement, il ne sera jamais atteint et ceci deviendra une source de frustrations pour les individus impliqués. Si nous nous fixons comme objectif que l'étudiant pourra utiliser adéquatement les verbes "connaître et savoir" dans des phrases simples sans mêler ces deux verbes qui se traduisent par "to know" (ajouts du N.P.F.L. dans l'unité 5 de D.C.-I, voir appendice 5) dans une période de deux heures programmées pour une leçon à un étudiant attentif, alors que ce même étudiant arrive avec une demi-heure de retard, qu'il sent le besoin de parler de la cause qui l'occupe présentement avant de pouvoir se concentrer en français, nous pouvons dire que l'objectif n'est pas réaliste. Il est donc important de ne pas le confondre avec un idéal. Viser un but élevé est bien; viser un but atteignable est mieux. Avant de définir des objectifs pour l'enseignement du français langue seconde qui nous occupe maintenant, il faut bien situer l'apprenant dans la communauté où il évolue, tenir compte de son rôle social et professionnel, de la nature et de l'étendue de ses contacts. Cependant,

> "...il reste toujours un but principal à l'apprentissage d'une langue étrangère, et non seulement à un haut niveau c'est celui d'accéder à une réalité culturelle extrêmement riche, à une nouvelle variété de l'expérience humaine."[11]

Dans le but d'obtenir une idée aussi juste que possible des besoins de nos étudiants, nous avons recueilli les questionnaires dont nous avons parlé dans 1.1 et que nous vous avons présenté en appendice 2. Vous trouverez le tableau des données brutes en appendice 3. Nous avons fait ensuite un tableau-synthèse des données que nous pensons utiliser, lequel vous trouverez au tableau IV. En faisant cet inventaire, nous avons réalisé que besoins langagiers et objectifs d'apprentissage se recoupent et sont souvent exprimés dans les mêmes termes. Par exemple, à l'étudiant qui exprime le besoin de fonctionner adéquatement dans la belle-famille d'expression française, que pourrions-nous proposer comme objectif, si non de le rendre capable de fonctionner adéquatement dans un milieu français. Il restera à déterminer les stratégies que nous utiliserons pour atteindre cet objectif. À celui qui exprime le besoin de négocier un prêt en français, quel objectif pourrions-nous proposer si non celui de lui faire maîtriser le vocabulaire pertinent en même temps que comprendre même les subtilités de la langue-cible, en passant par des expressions aussi simples que "avez-vous".

Notre but final sera donc de rendre nos étudiants de plus en plus responsables de leur apprentissage en les faisant communiquer sur un thème qui sera pour eux d'une certaine importance, pourquoi et comment ils apprennent telle langue étrangère. Formuler des objectifs qui répondent à des besoins n'est pas aussi simple qu'ouvrir une fenêtre parce que l'on besoin d'air. En effet, les

Besoins des étudiants en langue seconde n'existent pas comme des objets qu'on peut mesurer et qu'on peut satisfaire. Ils sont tout simplement ressentis et souvent difficiles à exprimer par ordre d'importance.

Cela étant dit, le fait que nous nous adressons à des cours influencent-il nos objectifs, puisque ces étudiants représentent l'élite de la société dans laquelle ils sont appelés à jouer un rôle des plus importants, que leur code d'éthique professionnelle est différent et plus strict que n'importe lequel autre, qu'ils doivent conserver une indépendance totale dans toutes leurs relations avec le public aussi bien qu'avec toute forme de gouvernement, que leur compréhension de la personne humaine doit être sans limites, que leur sens de la justice doit primer sur toute autre considération et qu'il doit être le leitmotiv de toute leur vie? Nous devrons donc prendre en considération cette situation spéciale de nos étudiants dans la société, tant pour la formulation de nos objectifs que pour le choix de nos activités. À ce sujet, le juge P.B. Mignault de la Cour Suprême du Canada, dans une conférence qu'il donnait à la Société Royale du Canada, disait notamment que:

> "...la magistrature exerce l'un des plus grands pouvoirs de l'État, que son indépendance dans un pays libre est moins le privilège du juge que la garantie des citoyens. C'est cette indépendance qui assure à ceux-ci un arbitre impartial dans les contestations qui naissent entre eux, qui leur permet de se défendre contre l'oppression et les abus du pouvoir. La même loi est appliquée à tous les citoyens, la décision du juge ne s'inspire que de cette même loi et n'obéit ni à l'influence de la Couronne ni à celle de la foule."[14]

Comme professeurs attitrés, nous devons nous fixer des objectifs qui

leur convenant. Pour en arriver là, il est important de connaître le but que chacun de nos étudiants poursuit dans sa formation linguistique. Bien qu'ils soient un tout comme professionnels, ils sont différents comme individus, habitent des provinces aussi variées qu'éloignées les unes des autres et ont des rôles précis à jouer de façon différente du fait de leur appartenance à telle ou telle Cour. Pour un juge de la Cour d'Appel, par exemple, la compréhension écrite devient primordiale car il doit lire et comprendre la transcription du procès de première instance.

À notre avis, la première action positive à faire serait de distinguer entre nos étudiants qui, par goût ou par nécessité, se proposeraient de vivre un jour en français, et ceux qui étudieraient le français dans un but de perfectionnement et de compréhension de l'autre entité linguistique. Bien que les deux objectifs soient louables, ils ne requièrent pas le même programme de formation. Les premiers font de leurs cours une priorité, y consacrent le plus de temps possible et requièrent un programme spécialisé, tandis que les seconds considèrent l'étude du français comme passe-temps, sont intéressés à la compréhension de la langue populaire et participent activement aux activités socio-culturelles offertes. Au début de ce chapitre, nous avons parlé de la nécessité de nous fixer des objectifs réalistes. Ils le seront dans la mesure où ils serviront à l'élaboration d'un programme qui répondra aux besoins exprimés par les étudiants. Nous avons compilé dans notre tableau-synthèse (tableau II) du questionnaire présenté précédemment les données que nous croyons pertinentes à notre problème. Elles se résument ainsi :

1. Année du début de votre formation linguistique dans le cadre de notre programme.

2. Nombre d'heures de cours par semaine dans vos régions respectives.

3. Pourcentage d'assiduité à vos leçons.

4. Nombre de sessions d'immersion auxquelles vous avez participé au Québec jusqu'à maintenant.

5. Raisons qui vous motivent pour l'étude du français.

Nous n'avons pas cru bon de relever les renseignements relatifs à la compétence de la langue maternelle ainsi qu'à la formation linguistique antérieure à notre programme, puisqu'elles sont sensiblement les mêmes chez tous nos étudiants: une connaissance poussée de la langue maternelle et une formation en Arts et en Droit dans une université anglaise après des études élémentaires, complémentaires et supérieures également en anglais. Nous n'avons pas relevé non plus l'attitude de la famille, du milieu professionnel et des amis de l'étudiant puisque généralement, elle est la même, c'est-à-dire positive.

Tableau IV

TABLEAU SYNTHÈSE

Questions	Réponses (N=51)		
	Nombre	Année	
1. Depuis quand savez-vous le programme?	2	71	
	4	74	
	4	75	
	3	76	
	4	77	
	4	78	
	6	79	
	9	80	
	10	81	
	4	82	
	Nombre	Heures	Moyenne
2. Combien d'heures par semaine prenez-vous?	2	1	
	4	1 1/2	
	12	2	
	4	2 1/2	
	12	3	2,89
	2	3 1/2	
	10	4	
	2	4 1/2	
	2	5	
	Nombre	Pourcentage	Moyenne
3. Dans quel pourcentage êtes-vous aidé à vos leçons?	14	50	
	6	75	
	18	80	
	4	60	
	2	50	71,64
	2	66	
	2	65	
	2	55	

Tableau IV (suite)

TABLEAU SYNTHÈSE

Questions	Réponses (N=50)	
	Nombre	Sessions
4. Combien avez-vous de sessions d'immersion au Québec ?		
	5	0
	8	1
	8	2
	2	3
	2	4
	2	5
	2	6
	4	7
	2	8
	2	9
	2	10
	0	11
	5	12
	2	13
	0	14
	2	15
	Nombre	Pourcentages
5. J'étudie le français parce que je veux:		
a) siéger en cour	12	24
b) comprendre mieux les francophones et leur culture	38	76
c) pour mon propre perfectionnement	50	100

En dépouillant notre questionnaire présenté en appendice 2, nous avons découvert que vingt-quatre pour cent seulement de nos étudiants visent à vivre en français, tandis que soixante-treize pour cent apprennent la langue à cause de leur intérêt pour l'autre groupe linguistique fondateur et pour leur culture. Évidemment, tous visent leur perfectionnement.

4.2 La formulation des objectifs

Puisque nous en sommes arrivés à la conclusion que nous touchons deux catégories d'étudiants quant à leurs besoins, nous devrons définir deux séries d'objectifs spécifiques lesquels se regrouperont sous un seul général qui se lira comme suit: tenter de répondre d'une façon satisfaisante à des désirs exprimés ou ressentis par des étudiants adultes exerçant la profession de juges dans une société anglophone, par le truchement d'une formation en français, langue seconde.

Pour un professeur, un objectif général sert à orienter son enseignement. Il ne doit pas le perdre de vue. Cependant, pour arriver à préparer des leçons concrètes, nous pensons qu'il est nécessaire de formuler des objectifs spécifiques. C'est ce que nous faisons dans les tableaux V et VI. Puisque notre enseignement vise quatre habiletés c'est-à-dire compréhension et expression orales ainsi que compréhension et expression écrites, nous nous sommes fixés des objectifs pour ces quatre habiletés. Attendu que nous avons identifié deux groupes d'étudiants suite à l'analyse de leurs besoins, nous trouvons nécessaire de spécifier deux types d'objectifs. Ces objectifs nous guideront dans le choix des méthodes mises à notre disposition pour notre enseignement ou dans

Tableau V

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Au niveau de s habiletés	Premier groupe
Compréhension orale	III.1 l'étudiant sera capable -de comprendre le sens global d'un discours prononcé à vitesse normale -de distinguer les réponses des témoins quel que soit le niveau de langue employé -de saisir les sous-entendus -de déterminer l'état d'esprit du locuteur d'après ses intonations
Expression orale	III.2 l'étudiant sera capable -de s'exprimer librement de façon claire et intelligible sur un sujet imposé ou non -de s'exprimer dans un style approprié à la situation et à la personne à laquelle il s'adresse -d'utiliser les expressions juridiques appropriées aux situations professionnelles dans lesquelles il pourrait se trouver
Compréhension écrite	III.3 l'étudiant sera capable -de comprendre le sens global d'un texte écrit comprenant des éléments nouveaux -de discerner le sens des formules juridiques -de bien situer les actions par rapport aux temps des verbes
Expression écrite	III.4 l'étudiant sera capable -de rédiger un texte dans le but d'exprimer ses propres idées sur un sujet libre ou imposé -de rédiger un jugement dans le style juridique approprié en même temps que personnel avec un vocabulaire choisi

Tableau VI

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Au niveau de l'habiletés	Deuxième grade
Compréhension orale	IV.1 L'étudiant sera capable -de comprendre à l'oreille des mots ou des sons déjà appris -de comprendre des phrases nouvelles résultant de permutations d'un vocabulaire déjà appris à l'intérieur de structures connues -de distinguer des questions ou phrases simples d'usage courant dans des situations données (e.g. restaurant, hôtel, banque, magasin, soirée, etc.
Expression orale	IV.2 L'étudiant sera capable -de répondre à des questions connues en faisant les changements morphologiques nécessaires -de lire à haute voix des phrases courtes dont il comprend le sens -de transmettre un message d'un façon compréhensible pour l'interlocuteur parlant la langue-cible
Compréhension écrite	IV.3 L'étudiant sera capable -de reconnaître l'orthographe de la langue-cible -de comprendre des phrases déjà apprises qu'il voit écrites -de comprendre des combinaisons nouvelles du vocabulaire et des structures déjà apprises
Expression écrite	IV.4 L'étudiant sera capable -d'orthographier de mémoire des mots de la langue-cible dictés ou lus -de connaître la correspondance entre les sons et leurs représentations graphiques -d'écrire de nouvelles phrases à structures connues selon des directives données

[illegible]

[illegible]

Dans le contexte de nos sociétés, nous insistons à la particularité que nous tentons d'atteindre principalement en mettant en [illegible] [illegible]. Acquérir un système linguistique tout en [illegible] à long terme [illegible] la [illegible] particulièrement une [illegible] langue [illegible] [illegible] [illegible]

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES SOLUTIONS ENVISAGÉES

Dès qu'il y a formation, il nous semble capital de nous poser la question suivante: "Qu'allons-nous enseigner? À qui? À leur faire quoi?" Dans notre cas, il s'agit d'enseigner le français à des types d'intervenants ou de l'abonnement que tous que l'autres fois. Notre enseignement devra donc répondre à plus d'un besoin. Comment y arriver?

> "There is no attachment to any single methodology, philosophy, or set of objectives. There is an inherent respect for the uniqueness of each teacher, each learner, and the interactive result of their collaboration."[11]

Tous devons dire que nous, à titre de professeurs qui seront faisant face à deux situations différentes. En effet, nous devons enseigner deux fois par année dans les sessions d'immersion en Québec à des Stuttgarts venant d'un bout à l'autre du pays, et nous devons plus ou moins faire suivre les propres Stuttgarts en vente du temps dans les régions respectives, tel que mentionné dans notre introduction.

Chacun, étudions les possibilités d'amélioration dans les sessions. Notre questionnaire de l'appendice 2 distribué à cinquante de ces Stuttgarts nous a démontré que tandis que tous aient à leur perfectionnement personnel en apprenant le français, vingt quatre pour cent seulement auraient l'ambition de

[illegible] de la formation [illegible], tandis que [illegible] sont surtout [illegible] de comprendre [illegible] de francophonie et de culture (voir tableaux V et VI). Au point de départ, les objectifs étant différents, toute comparaison devrait en tenir compte.

5.1 Les stratégies [illegible]

Les stratégies [illegible] en deux groupes différents [illegible] suivant deux différents programmes correspondant aux deux nomenclatures [illegible] présentées aux tableaux V et VI, [illegible] de formation générale dans [illegible] semble [illegible] sur la compréhension et l'expression [illegible], et l'autre sur l'étude approfondie des [illegible] par la direction générale de la formation linguistique, Service de l'Exploration à la Commission de la Fonction publique du Canada pour le Bureau du Commissaire à la langue officielle. Cependant, les deux programmes devraient favoriser l'intégration à la communauté francophone par un [illegible] particulièrement [illegible] et [illegible]. Le programme actuel qui nous est [illegible] comprend la progression suivante pour tous les étudiants (voir tableau I):

1) Bilan de la formation avec Dialogue-Canada I (D.C.-I), méthode audio-visuelle pour débutants, principalement orientée vers la communication (4 unités);

2) Dialogue-Canada II (D.C.-II) ou Les Ateliers, basés sur la théorie de

Passerelle cognitive pour les étudiants par tout positions de [illegible] (22 séjours), en [illegible], plus [illegible], [illegible]. Niveau II [illegible] comprend 15 séjours [illegible] les méthodes du chapitre 1).

Il après [illegible] le programme [illegible] en [illegible] de formation [illegible] (B, F, P).

D'autres méthodes d'appoint sont utilisées dans les cours par les professeurs qui jugent de leur pertinence. En ce cas, tous les étudiants [illegible] d'une formation [illegible], ou [illegible] dans les pratiques. [illegible] aux différences [illegible] à la [illegible] des professeurs, au temps [illegible] à sa formation par chaque étudiant, à sa [illegible] de [illegible] à mettre en pratique les connaissances [illegible] et à [illegible] d'autres [illegible]. Lors des sessions d'immersion, les étudiants sont regroupés d'une part [illegible] à rapport de leur professeur, et d'autre part, selon la [illegible] de [illegible] des [illegible]. En effet, pour justifier un professeur, un groupe doit se composer [illegible] trois étudiants. Il peut aller [illegible]. Dans un [illegible], les étudiants ne sont pas [illegible] de force [illegible]. Les professeurs se [illegible] avec des groupes plus ou moins homogènes d'étudiants qui [illegible] des [illegible] différentes et qui ont des objectifs différents. Le groupe de formation [illegible] devrait à notre avis, suivre un programme qui répondrait aux "Languages fonctions and Experiences"[16] plutôt que de continuer à utiliser la méthode structuropédale de [illegible] qui part de structures [illegible] à créer des automatismes. Nous suggérons un programme composé aux deux tiers [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

participation de chacun. Dans à l'élaboration des conjugaisons, concernant la conjugaison suivant la nature des verbes. Ceci se fait de pair avec des exercices de consolidation et de réinvestissement inégaux se fondant de différentes façons selon la personnalité du professeur. Plus, les verbes seraient considérablement classés selon leur genre. Nous savons que le genre est une caractéristique en français, puisque selon les étudiants en savent quelques trucs pris dans "Présent Grammaire de Scholars-Active Series in Language"[illegible] au chapitre 1 : le genre dépend la terminaison. Ceci nous amènerait à classer de l'infinitif défini au indéfini et de tous les déterminatifs sous l'angle d'accord de l'adjectif qualificatif. Plus, automatiquement, suivrait les directions. Nous observons que les plus simples sont les plus utilisés et les plus complexes suivant les temps des verbes ne différencient pas nécessairement par le présent comme c'est le cas dans [illegible] ou dans toute autre grammaire.

En effet, le conditionnel serait probablement le premier temps à surgir: "Je voudrais, j'aimerais, je préférais, aimerais-vous, aimerions-vous, etc." À l'occasion, nous enfonce la terminaison, sans donner un cours systématique de grammaire. De même pour les autres temps aux formes affirmatives, négatives et interrogatives au besoin. À la fin de chaque leçon, les étudiants et le professeur devraient noter tout ce qui a été vu de façon à faire un classement des acquisitions globales à la fin du cours. Ces acquisitions servent de notes au fur et à mesure en situations réelles sur chez le dépanneur du coin où les étudiants se procurent habituellement fruits, liqueurs douces, fromages etc.) sur à la cafétéria, aux terrasses, aux petits et aux grands restaurants suivant les circonstances. Et puisque ces sessions sont par elles-mêmes des occasions de

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

passive et (ii) , acquérant la réalité de grammaire en usage langue. Cela pourrait se faire comme suit: une journée de réussite pour faire journée de travail langue et après le dernier ki professeur. Cette action serait certainement plus efficace théoriquement, mais permettrait aux étudiants de commencer des modules dès (ii) et nécessiterait plus de temps de maîtrise opérationnelle.

1.2 La deuxième des solutions

La première solution que nous vous avons présentée à savoir: séparer les étudiants en deux groupes répondant aux différents besoins dans les sessions d'immersion répond à une exigence en principe. La difficulté actuelle résiderait en l'obligation de programmer préalable et des regroupements entre catégories différentes nécessitant des coûts différents. Cependant, les versions de grammaire pour les étudiants déjà au niveau des modules de l'enseignement au niveau intermédiaire tout ce les fonctions du langage sont présentés appropriés pour remédier aux différences que nous avons constatées. Reste à déterminer du moment que nous avons choisi pour l'action, ce que nous tenons dans le prochain chapitre.

La deuxième solution qui consisterait à introduire les modules conçus au BELA relève de la formation présentant, nécessaires, des difficultés fondamentales. En effet, de par son manque relevé, les modules sont au niveau du intermédiaire. Ils ont été conçus pour des étudiants déjà relativement considérés en français. Dans l'esprit des auteurs, ce module devrait être

CHAPITRE VI

LA SOLUTION RETENUE

6.1 Les objectifs

[illegible]

[illegible]

Tout cela [illegible] de juger du [illegible], nous [illegible] [illegible] du programme [illegible] pour relativement [illegible] de [illegible] [illegible] les Etats [illegible] [illegible] développement [illegible] [illegible] et [illegible] à [illegible] [illegible] de pratiquer la [illegible]. Il [illegible] [illegible] que [illegible] [illegible] du programme [illegible] [illegible] de [illegible]. Pour les autres [illegible] [illegible] [illegible]

- Cadres à respecter (notre fonctionnement)

- Utiliser les cours préparatoires pour le travail de la compréhension pour les intervenants

- Utiliser différentes sortes de cours de grammaire

- Travailler avec des journaux

- Travailler avec l'O.F.F.A. (Ministère intégration de l'immigration) après avoir vu la formation pour nous tenir informés et pour nous rendre avec confiance.

3.3 Des exemples d'expériences positives

Expérience le passer nouvelle-Orleans national "Expression des moyens à partir de conversations réelles et suivant la méthodologie anglaise. Cette méthode l'adressait au face étudiant, c'est-à-dire à l'étudiant en classe qui a les DCC-I et l'Atelier en soirée, en trois fondement en les des cours trois minutes, pas le matériel non du tête non les séquentiels linguistiques et leur intérêt est la communication. Nous nous adressons à un étudiant en cours intensifs, ce qui est le cas pour tous étudiants.

Choix du sujet: parler nous de quelque chose qui nous intéresse

famille, travail, politique, climat social, climat, pays, loisirs, habitudes, amis, etc. Nous pourrions suggérer le choix par des questions habilement posées.

——— **Enregistrement:** nous enregistrons la conversation sans interrompre l'étudiant. Nous posons des questions suggestives pour faire avancer la présentation. Nous fixons à l'avance un temps limité pour cette phase. (15 minutes)

——— **Écoute de l'enregistrement une première fois:** nous arrêtons l'enregistrement à chaque erreur et nous la relevons. Nous écrivons au tableau l'erreur corrigée. La correction de la syntaxe et de la phonétique vient de cœur.

——— **Explication:** l'erreur dans les structures devra être corrigée avec explication ou rappel de la règle. Au besoin, nous devrons référer à une grammaire.

——— **Appropriation:** l'étudiant écrira la phrase correcte dans son cahier personnel.

——— **Transfert:** l'étudiant réemploiera une structure semblable dans d'autres phrases qu'il composera avec ses propres idées.

——— **Notions de mots:** nous reprendrons les mots séparément et les classerons d'après leur nature: noms - adjectifs - verbes - adverbes - pronoms - articles etc.

———— **Vocabulaire:** avec chacun des mots, nous trouverons et écrirons des synonymes et des idées suggérées par ces mots. L'étudiant les écrira dans son cahier personnel.

———— **Transfert:** l'étudiant réemploiera ces nouveaux mots dans des phrases qu'il composera lui-même. Ces phrases seront écrites.

———— **Évaluation:** elle se fera à l'aide de tests oraux et écrits bâtis avec les exercices du cahier de l'élève, en rapport avec certains objectifs que nous aurons d'abord précisés avec l'étudiant, ainsi qu'à l'aide d'une grille de feed-back qui pourrait ressembler à celle que nous vous présentons au tableau VII de la page suivante.

Pour ce qui est d'amener de pair le linguistique et le juridique, le deuxième moyen proposé, il suffit de prendre le travail actuel de l'étudiant comme point de départ et d'utiliser les livres de références que nous avons à notre disposition: "Petit Vocabulaire de terminologie juridique, Jurivoc, le Code criminel bilingue, les Modules, les cartes de vocabulaire juridique etc". Dépendant de l'objectif que nous nous serons fixés, nous tenterons de maîtriser une structure, eg. appropriation du subjonctif: "Il a fallu que je suspende la séance, Il faut que je retourne en salle d'audience, il faut que les avocats continuent leurs plaidoiries, Je doute qu'ils finissent cet après-midi" ou nous partirons des renseignements que l'étudiant nous donnera sur son procès du jour ou sur ses occupations s'il est juge en Chambre par exemple pour corriger et approfondir certaines notions de vocabulaire et de syntaxe. Ex.: l'étudiant dit:

"Ce matin, j'ai écouté des motions pour devenir libre pour attendre son procès. La phrase corrigée serait: "Ce matin, j'ai entendu des requêtes pour des mises en liberté sous caution en attendant le procès". En plus de la correction des termes juridiques: "requête, caution, cautionnement", il pourrait y avoir une leçon entière sur la différence entre: "écouter, entendre et comprendre" en faisant la comparaison avec l'anglais: "to hear, to listen to and to understand". Afin de guider le professeur dans la préparation de ses leçons, nous demanderions à l'étudiant de remplir une grille que nous appellerions "Grille de feed-back". Dans le cas d'un étudiant qui a deux leçons par semaine, cette grille pourrait être remplie à la fin de chaque mois. Elle consisterait en deux parties dont l'une ferait état des acquisitions, et l'autre, des points à améliorer. Nous vous présentons un exemple dans le tableau VII de la page 60.

Quant au troisième moyen proposé qui est de séparer les unités de O.C.-I en leçons plus courtes, ceci serait dans le but de permettre à l'étudiant d'assimiler complètement une structure avant de passer à une nouvelle, ce qui englobe aussi le moyen suivant. Certaines unités de O.C.-I comportent plusieurs structures qui présentent parfois trop de difficultés pour être apprises en même temps. Comme l'étudiant évalue souvent son progrès en terme de nombre de leçons vues, nous pourrions lui présenter un programme ainsi fait:

1ière leçon: a) le genre et le nombre

b) l'article défini

2ième leçon: a) le verbe être

b) l'adjectif qualificatif.

Tableau VII

GRILLE DE FEED-BACK

Je possède bien	J'aimerais améliorer
les verbes que j'ai utilisés à l'imparfait et au passé composé	mon début
j'ai augmenté mon vocabulaire de de 15 mots nouveaux	l'emploi des pronoms dans les verbes pronominaux
je sais prononcer maintenant "pays, résoudre, divorce, se plaindre"	l'utilisation des propositions correctes avec les verbes
je connais le sens du verbe valoir et je pourrai l'employer dans des expressions telles que "Mieux vaut tard que jamais"	ma compréhension en général

Actuellement, ces quatre notions sont toutes dans la première unité. Il aurait ainsi l'illusion d'avancer plus rapidement, mais la qualité de son apprentissage n'en souffrirait pas. Quand il dirait qu'il a complété cinq leçons, ce ne serait que l'équivalent de deux leçons et demie telles que constituées présentement; cependant, il les posséderait d'avantage et l'élément encouragement serait sauf.

Les 5ième et 6ième moyens se recoupent dans leur application. En effet, c'est en gardant à l'esprit le terme fonctionnel (6ième) que nous exploiterons toutes les structures possibles pour chaque situation (5ième). Exp: Pour offrir quelque chose à un ami à la maison ou au restaurant ou au bar, toutes les formules suivantes devraient être enseignées sans avoir à suivre une classification grammaticale:

"Qu'est-ce que tu veux?

Qu'est-ce que tu vas prendre?

Qu'est-ce que je peux t'offrir?

Qu'est-ce que tu prendrais?

Qu'est-ce que tu aimerais boire, prendre, avoir?

Qu'est-ce que tu désires?

Tu désires boire quelque chose?

Tu veux boire quelque chose?"

de façon à ce que l'étudiant ne soit pas limité dans la conversation, attendant la progression grammaticale pour pouvoir s'exprimer convenablement.

Le 7ième moyen préconisé qui est d'utiliser les cours d'entre-sessions spécialement préparés, touche à la fois le linguistique et le juridique. Ces documents soigneusement préparés servent de révision de notions pour les

étudiants déjà aux modules, et de point de départ pour l'apprentissage d'une notion donnée pour les autres étudiants moins avancés, c'est-à-dire encore au stade de l'apprentissage de la langue comme telle. Ils touchent à la sémantique, ex.: la différence entre "audience" et "audition", à la traduction, ex.: comment dit-on: "Court hearing the case" à la syntaxe par des textes lacunaires et des préparations de jugements, à la phonétique, par le prononcé de jugements ou de sentences donnés oralement. Ils pourraient aussi à l'occasion, servir d'instruments d'évaluation.

Le 8ième moyen, lequel se trouve la revue de grammaire, revêt une importance capitale à la suite de notre constatation que les étudiants en perfectionnement ne possèdent pas les éléments de base requis pour bien fonctionner à ce niveau. Les professeurs devront passer un peu partout des exercices écrits qui mettant en application les règles déjà apprises. Ce pourrait être les exercices de O.C.-I traditionnel[42], des cahiers de Perfectionnement du Français Langue seconde (P.F.L.S.)[43], de La Grammaire à l'Oeuvre de Barson[44], de French Grammar de Schaum's outline Series[45] pour n'en citer que quelques uns. Nous verrons à choisir ceux qui répondraient aux besoins spécifiques de notre étudiant.

Pour ce qui est du 9ième moyen, "travailler avec des jugements" nous l'utiliserons avec les étudiants déjà aux modules. Comment procéder alors? Nous suggérons de prendre un jugement de la Cour Suprême et d'en enregistrer une courte partie de la version française sur cassette. Après l'écoute plus d'une fois si nécessaire, nous poserons des questions de compréhension. Les questions

pourraient être sur cassette audio et servir d'évaluation. Un texte lacunaire et des exercices de traduction seraient des moyens fort appréciables. Avec des étudiants avancés, nous pourrions utiliser leurs propres jugements écrits en anglais que nous traduirions en nous servant des expressions juridiques correctes du français.

Le 10ième moyen que nous avons suggéré est la dernière innovation à la Direction générale de la formation linguistique (D.G.F.L.) pour répondre aux besoins de l'étudiant. Il s'agit du nouveau programme de formation linguistique (N.P.F.L.), lequel reprend les leçons de D.C.-I sous une approche différente. En effet, les novateurs de cette méthode sont partis des principes suivants:

- qu'elle doit s'inscrire dans une démarche andragogique;

- qu'elle doit avant tout viser à la communication;

- qu'elle doit permettre à l'étudiant de cheminer selon ses propres objectifs et son style d'apprentissage personnel.

Ils rencontrent donc notre modèle idéal pour l'enseignement d'une langue seconde. Un nouveau contenu fonctionnel a été élaboré correspondant à chacune des unités du contenu linguistique de D.C.-I et de l'Atelier, méthodes dont nous avons déjà parlé. Les modifications apportées à la progression ou à l'ordre d'apparition des éléments linguistiques ont pour objet de faciliter la communication. Dans une approche purement fonctionnelle, il ne devrait pas y

avoir de contenu linguistique prédéterminé, de sorte que l'acquisition du code se fasse selon les besoins de la communication. Cependant, à cause du mandat limité accordé au comité chargé de cette tâche, à savoir qu'il devait utiliser le matériel déjà existant, et pour nous, à cause des regroupements nécessaires aux sessions intensives, nous sommes forcés de suivre une certaine progression grammaticale, bien qu'elle soit moins contraignante que dans les méthodes déjà utilisées, puisqu'elle permet au professeur de présenter à ses étudiants, les éléments de contenu linguistique nécessaires à la communication. Quant au déroulement méthodologique d'une unité, il a subi de profondes modifications qui devraient permettre au professeur de personnaliser et de diversifier son enseignement. Voici les quatre éléments de la démarche andragogique utilisée pour chaque unité.

Premier élément:

Climat: c'est l'atmosphère qui règne dans une classe entre professeurs et étudiants et étudiants entre eux.

Deuxième élément:

Planification: c'est une sorte de contrat ou d'entente entre le professeur et les étudiants sur la tâche à accomplir. Il se divise en trois phases:

1. présentation du contenu préétabli;
2. identification des besoins face à ce contenu;
3. établissement d'un plan d'apprentissage tenant compte du contenu, des techniques et des documents, du temps et de l'évaluation.

Troisième élément:

Mise en opération: c'est l'élément au cours duquel le groupe réalise le plan d'apprentissage établi au moment de la planification. Il se divise lui aussi en trois phases:

1. présentation: -mise en situation
   -compréhension
   -reproduction
2. exploitation: -systématisation
   -réemploi
3. élargissement.

Quatrième élément:

Évaluation: c'est l'élément au cours duquel on mesure le degré d'acquisitions des connaissances linguistiques et on recueille les impressions de l'étudiant.

6.3 L'enchaînement des leçons

En somme, nous devons suivre la progression déjà établie par le programme que nous retrouvons au tableau 1 du présent document. Cependant, notre travail consistera à établir un lien d'abord entre les trois niveaux c'est-à-dire élémentaire, intermédiaire et avancé, et ensuite, entre chacune des leçons. Pour ce qui est des sessions d'immersion deux fois par année, cette tâche revient au directeur du programme qui classe les étudiants suivant nos recommandations d'après le travail accompli durant la période des cinq mois d'intersession. Alors, nous prenons la classe qui nous est assignée au point de départ indiqué. Après les

sessions, nous, les professeurs des régions, devrons reprendre nos étudiants là où ils sont et rebâtir un programme individuel pour chacun d'eux en tenant compte des difficultés spécifiques indiquées dans leur rapport, de leurs besoins déjà exprimés et de leur disponibilité. Rappelons que le niveau élémentaire comporte les 45 leçons de la méthode officielle Dialogue-Canada I que nous enseignerons cependant en variant l'approche que nous voulons fonctionnelle.

Le niveau intermédiaire préconise la méthode dite "L'Atelier" qui comprend vingt-deux leçons dans lesquelles la grammaire est approfondie, le vocabulaire élargi, la compréhension orale et écrite accentuée et l'expression orale et écrite très poussée. Cette méthode n'est pas exclusive; elle peut être remplacée par une autre qui s'appelle Dialogue-Canada II, suite logique de l'élémentaire pour en arriver au même résultat, et depuis peu par le Nouveau Programme de Formation Linguistique communément appelé N.P.F.L., version B dans lequel la communication est accentuée.

Au niveau avancé, il est impératif d'ajouter un programme d'études fonctionnel axé sur les fonctions professionnelles des juges et qui permettra aux participants de présider une instance judiciaire dans la langue seconde. À cet effet, les Services de l'élaboration de la Direction générale de la formation linguistique ont élaboré un cours fonctionnel de terminologie juridique. Le contenu linguistique du cours a été déterminé par une analyse des besoins langagiers de la judicature. Il comprend cinq modules d'enseignement d'une durée de soixante heures. Le module introductif vise à développer chez l'étudiant l'aptitude à communiquer dans des situations para-juridiques. Les

quatre autres modules visent l'apprentissage de la terminologie juridique proprement dite et sont axés sur les fonctions judiciaires du juge. La très grande majorité des exercices exploitent la terminologie de droit pénal. Cependant, le cours initie aussi le participant au vocabulaire de la Loi sur le divorce et à celui de la responsabilité contractuelle et délictuelle.

5.4 L'application concrète

Concrètement, comment concilier la méthode préconisée avec notre enseignement que nous voulons fonctionnel et les besoins précis de nos étudiants respectifs? Nous vous présentons une préparation générale d'une leçon pour chacun des trois niveaux précités. Avant de donner une de ces leçons, nous aurons soin de vérifier les attentes et les difficultés particulières de l'étudiant que nous aurons afin d'adapter notre enseignement de façon à y répondre. Cependant, cette adaptation se fera toujours à partir de Dialogue Canada I, puisque c'est la méthode de base que nous devons utiliser. Nous verrons à ce que les points de langue inclus dans chaque leçon soient vus, mais pas nécessairement dans le même ordre, ni selon la même méthodologie. Dans les pages qui suivent, nous décrirons l'utilisation que nous ferons de Dialogue Canada dans notre enseignement.

Niveau élémentaire:

1. <u>Leçon à enseigner</u>: Dialogue Canada I, leçon 4 que nous appelons Unité 4. Rappelons que nous avons présenté cette méthode au premier chapitre de ce présent document et qu'elle se divise en 45 leçons. Chaque leçon comprend

un dialogue de départ et un autre qui s'intitule "Au travail". Ils sont sur cassettes. Nous vous présentons les textes de l'Unité 4 en appendice 6. Plus récemment, avec la transformation que nous avons fait subir à Dialogue Canada pour en faire une méthode plus fonctionnelle, c'est-à-dire le Nouveau programme de formation linguistique (N.P.F.L.), nous avons ajouté un autre dialogue de départ pour la partie fonctionnelle que vous trouverez à l'appendice 7.

2. Temps prévu: le temps normal pour cette leçon serait de six heures. Notons que ce temps est prévu pour un groupe en cours continu, c'est-à-dire ayant des cours cinq jours par semaine à raison de six heures par jour. C'est le cas dans les sessions d'immersion. C'est très différent dans nos régions respectives où notre étudiant, en cours individuel, a deux heures de leçon une journée donnée et ne revient que la semaine suivante pour une période similaire. S'il n'a pas fait de travail personnel, ce qui est le cas la plupart du temps, il faut commencer par une période de révision. S'il a fait du travail personnel, il faut en faire la correction avec lui. Le temps prévu pour une Unité peut donc varier considérablement.

3. Objectifs: l'étudiant sera capable de comprendre et d'utiliser oralement les éléments du contenu linguistique. Il sera capable d'employer et de comprendre quelques variantes des éléments du contenu fonctionnel.

4. Présentation du contenu:

4.1 linguistique

a) la préposition "de" indiquant la possession

b) l'adjectif possessif

c) la négation avec "ne pas"

d) l'heure

e) l'expression "avoir rendez-vous"

f) l'expression de lieu "sur"

g) verbe savoir au présent.

5.2 fonctionnel

Les expressions nécessaires pour

prendre

donner

un rendez-vous

annuler

confirmer

et comment les utiliser en situation réelle.

5. Méthodologie suggérée par Dialogue Canada pour le contenu linguistique

5.1 Écoute du dialogue de départ sur cassette avec images à l'appui, autant de fois que ce sera nécessaire pour une compréhension globale.

5.2 Questions de vérification de la compréhension.

5.3 Réécoute et répétition du dialogue; correction phonétique.

5.4 Découverte des éléments à travailler:

a) les gants de papa

b) mon chapeau, ma cravate, ma chaise, ta chambre, ses gants

c) je ne sais pas

d) il est neuf heures trente, neuf heures quinze;
quelle heure est-il?

e) j'ai rendez-vous

f) sur la commode

g) je ne sais pas.

Ces éléments ont été trouvés dans le dialogue de départ et correspondent à la nomenclature du contenu linguistique à 4.1.

5.5 Systématisation après chaque acquisition: cette partie laisse libre cours à l'initiative du professeur. Il ne doit pas avoir peur d'élargir le vocabulaire en nommant et utilisant tout ce qui pourrait se trouver dans l'environnement immédiat. On jouera aussi avec l'heure. Les nombres devraient être connus jusqu'à vingt-quatre. Sinon, on les introduira.

5.6 Le dialogue "Au travail" sur cassette aussi. Dans cette phase aussi, nous prendrons la liberté de nous éloigner considérablement de la méthode suggérée. D'abord, nous l'écouterons une ou deux fois pour la compréhension globale. Puis, à cause de la plus ou moins grande pertinence de ce dialogue pour nos étudiants, nous en retiendrons les expressions et le vocabulaire que nous jugerons utiles. Par exemple: "Il n'est pas là, mes rapports, sa demande d'emploi, votre tiroir, votre serviette, votre classeur."

5.7 Le récit. Nous changerons complètement cette phase en ce sens que nous ne retournerons pas sur le dialogue "Au travail" pour en faire un récit, car nous l'avons jugé non pertinent. Nous aurions plutôt une discussion sur le propre travail de notre étudiant, ce qui pourrait très bien être la procédure à suivre pour l'entrée en salle d'audience. Nous poserons des questions simples auxquelles nous exigerons des réponses simples, nous souvenant que nous sommes au tout début de la formation. Voici quelques exemples:

"-L'audience commence à six heures?

-Oui, elle commence à dix heures.

-Vous entrez seul dans la salle d'audience?

-Non, j'entre avec mon greffier-audiencier.

-Vous dites "bonjour" quand vous entrez?

-Non, le greffier dit: "Order" en anglais et "Silence, tout le monde debout" en français.

-Vous apportez vos dossiers?

-Non, le greffier dépose les dossiers sur le pupitre avant l'entrée dans la salle."

Nous introduisons ici les mots de vocabulaire relatifs à la situation professionnelle de l'étudiant. Après cette discussion, l'étudiant fait le récit de ce que nous avons dit. Par exemple: "L'audience commence à dix heures. J'entre dans la salle précédé de mon greffier-audiencier. Il dit "Silence, tout le monde debout", en entrant. Il dépose mes dossiers sur le pupitre avant l'entrée dans la salle".

5.8 La synthèse. Après l'écoute du petit dialogue qu'il y a sur la cassette avec images à l'appui, deux ou trois fois, nous en reproduisons un plus réaliste qui pourrait donner ceci.

P: Professeur E: Étudiant

P.-John, tu as mon crayon?

E.-Le voilà, sur la table.

P.-Où sont mes rapports?

E.-Les voilà.

P.-J'ai rendez-vous à 9h.15 ou et quart.

E.-Il est 9 heures. Tu ou vous êtes pressé?

P.-Oui, et je n'ai pas mon chapeau.

E.-Mais il est là, sur votre ou ta tête.

Nous pratiquons en renversant les rôles.

5.9 La transposition. Nous écoutons cette fois un récit sans image. Le professeur pose des questions de compréhension et nous inventons le dialogue correspondant. Nous procédons par segments selon la longueur du récit, en l'occurence, deux segments. Nous pratiquons le dialogue en intervertissant les rôles. Plus tard dans la formation, nous rattachons cette phase totalement à la situation professionnelle de l'étudiant, en ce sens que nous ignorons complètement les suggestions du manuel pour prendre des situations réelles de son travail.

5.10 Le contrôle. Le contenu linguistique a été couvert et nous en

contrôlons l'acquisition au moment de la transposition et au moyen d'autres dialogues inventés si cela s'avère nécessaire.

5.1.0 Méthodologie pour le contenu fonctionnel.

5.1.1 Remarque: pour cette phase, nous ne suivons pas de progression grammaticale. Le but est de passer des messages et d'en recevoir. À toutes les leçons, il y a un dialogue de départ déjà construit. C'est un modèle qui est utilisé au non à la discrétion du professeur. Étant donné que nous sommes au tout début de la formation, nous utiliserons ce modèle que vous trouverez en appendice 7, sous le titre: "Dialogue de départ sur cassette pour la partie fonctionnelle de l'Unité 4 de Dialogue Canada I". Il s'agit de Louis Tremblay qui a mal aux dents et qui téléphone pour avoir un rendez-vous chez le dentiste. Après l'avoir obtenu, un voyage d'affaires imprévu l'oblige à annuler ce rendez-vous et à en reprendre un autre plus tard. Nous avons alors différentes situations.

5.1.2 Mise en opération: les différentes phases sont suggérées dans le cahier de présentation[46] mis à notre disposition. Nous les exploitons de la façon que nous croyons le plus utile à l'étudiant en face de nous.

Phase I: présentation des paramètres du dialogue de départ.

C'est-à-dire:

-les sous-fonctions: prendre, donner, annuler ou confirmer un rendez-vous;

-le canal: oral ou au téléphone;

-les agents: (statut) un patient, une secrétaire médicale;

-la situation: au bureau du dentiste, une attitude aimable et polie;

-le thème: un rendez-vous.

Phase II: Exploitation du dialogue

a) Exercices de compréhension. Nous écouterons le dialogue sur cassette autant de fois que ce sera nécessaire pour la compréhension. Nous poserons ensuite des questions pour nous assurer de la compréhension. Nous relèverons les expressions-clés ou importantes, et nous bâtirons avec l'étudiant un vocabulaire qu'il devrait retenir.

b) Exercices d'appropriation. Nous donnerons le texte écrit à l'étudiant. Ceci est une suggestion du cahier de présentation. Nous avons de fortes réticences à ce sujet. Étant donné que cette partie fonctionnelle ne suit aucune progression grammaticale, nous croyons que le texte écrit ne peut que compliquer la situation, car notre étudiant possédant un esprit particulièrement analytique de par sa formation professionnelle, ne manquera pas de demander des explications grammaticales qu'il n'a pas encore apprises. L'objectif de cette partie est la conversation. Donc, à moins que l'étudiant insiste qu'il ressent le besoin de la mémoire visuelle, nous ne lui donnerons pas le texte écrit. Si nous le lui donnons parce qu'il le demande, nous lui donnerons aussi les règles de grammaire.

c) Exercice d'imitation. À la suite de l'écoute, l'étudiant répétera les phrases.

d) Exercices d'adaptation. Nous reprendrons un dialogue similaire dans une autre situation.

e) Introduction des variantes. Par exemple:

<u>énoncé:</u> J'aimerais avoir un rendez-vous.

<u>variantes:</u> Est-ce que je pourrais...

Je voudrais...

Je désirerais...

C'est pour prendre...

Serait-il possible d'avoir...

Selon la force de l'étudiant, nous introduirons un plus ou moins grand nombre de variantes.

f) Exercices sur les variantes dans des micro-situations.

Phase III: Communication.

L'étudiant sera sensibilisé aux variantes d'expression et pourra les utiliser de façon pertinente dans des situations de communication orientées vers sa réalité sociale ou professionnelle. Par exemple: "Il donnera un rendez-vous à un collègue; il demandera un rendez-vous chez le médecin". Les étudiants

c) Exercice d'imitation. À la suite de l'écoute, l'étudiant répétera les phrases.

d) Exercices d'adaptation. Nous reprendrons un dialogue similaire dans une autre situation.

e) Introduction des variantes. Par exemple:

<u>énoncé:</u> J'aimerais avoir un rendez-vous.

<u>variantes:</u> Est-ce que je pourrais...

Je voudrais...

Je désirerais...

C'est pour prendre...

Serait-il possible d'avoir...

Selon la force de l'étudiant, nous introduirons un plus ou moins grand nombre de variantes.

f) Exercices sur les variantes dans des mini-situations.

Phase III: Communication.

L'étudiant sera sensibilisé aux variantes d'expression et pourra les utiliser de façon pertinente dans des situations de communication orientées vers sa réalité sociale ou professionnelle. Par exemple: "Il donnera un rendez-vous à un collègue; il demandera un rendez-vous chez le médecin". Les étudiants

utiliseront les énoncés étudiés dans des situations si possibles authentiques, du moins réalistes.

Nous nous permettons ici certaines considérations. Nous rappelons que cette méthode a été conçue pour des groupes et que la plupart du temps, nous nous adressons à un élève. Ceci veut dire que nous sommes limités dans le choix des activités et que nous devons adapter celles que nous choisissons. Une leçon comme celle-ci peut s'étendre sur une période d'un mois à raison de deux heures par semaine, puisqu'il y a toujours un rappel de la période précédente déjà lors du début de la leçon.

Niveau intermédiaire:

La méthode "L'Atelier" ou "Dialogue Canada II" préconisées par la direction peuvent maintenant être remplacées par le "N.P.F.L.", niveau B qui reprend les mêmes acquisitions linguistiques enseignées au premier niveau, avec des thèmes différents et une approche fonctionnelle plus accentuée. Il comprend dix unités. Le point de départ d'une leçon consiste en une ou plusieurs fonctions auxquelles se rattachent des sous-fonctions et des thèmes. Nous vous présentons le tableau des dix leçons en appendice B. Le professeur choisit le thème qui se rapproche le plus de la réalité de l'étudiant. Parmi les situations suggérées, il en pige une vraisemblable ou travaille sur une situation authentique de l'étudiant. Prenons comme exemple la leçon 10 du Nouveau programme. Nous pourrions procéder comme suit:

1. Découverte (les acquisitions linguistiques)

les expressions du temps — pendant que
au moment où
chaque fois que

les expression de la cause — attendu que
du moment que

les expression de la conséquence — en sorte que
de manière à ce que

Nous choisirons un document d'appropriation qui est enregistré sur cassette. Nous avons deux choix. Nous travaillerons avec l'étudiant sur ce document:

vocabulaire

différentiation des expressions: temps
cause
conséquence

structures.

2. Appropriation: exercices oraux
exercices écrits
exercices de laboratoire.

3. Synthèse: cognitive: tableau pour chacune des expressions
temps
cause
conséquence

situationnelle: emploi de ces dites expressions
dans des activités.

Ces sont ces activités qui doivent répondre aux besoins des étudiants: eg. l'étudiant raconte la cause qu'il a instruite durant la journée, il parle des réparations qu'il fait exécuter à son chalet présentement, etc. toujours en utilisant les expressions apprises. Nous prendrons soin de choisir un sujet d'intérêt pour l'étudiant ou d'actualité. En fait, notre politique sera de laisser l'étudiant choisir lui-même.

4. Vérification: elle se fera par le truchement de cet exposé susmentionné et au moyen d'exercices écrits.

Niveau avancé:

Les modules de terminologie juridique que nous avons décrits précédemment sont conçus de façon à se suivre logiquement; les difficultés linguistiques sont graduées. Ils doivent donc être enseignés de cette façon. Les différentes leçons s'appellent "Activités" et chacune comporte des suggestions méthodologiques recommandées. Nous vous en présentons un exemple en appendice 9. C'est l'Activité 25 du Module 1. Vous y trouverez la présentation de la leçon et les suggestions méthodologiques ainsi que la transcription de l'enregistrement. Dans l'enseignement de ces modules, le professeur a très peu de latitude. En fait, les suggestions méthodologiques doivent être suivies afin de sauvegarder l'uniformité du programme qui regroupe les étudiants des différentes provinces deux fois par année dans les sessions d'immersion. Bien que l'objectif des élaborateurs de ce programme ait été qu'un module soit enseigné au complet

dans une session, cet objectif n'est jamais atteint. Après l'analyse de la situation, nous avons conclu que nos étudiants ne possédaient pas les connaissances requises pour suivre adéquatement ce programme au moment où ils y entrent. C'est pourquoi nous avons trouvé nécessaire de remettre en question notre enseignement. Cependant, à ce niveau avancé, notre initiative doit porter sur les moyens de faire assimiler la matière comprise dans les volumes et sur l'adaptation à un étudiant de suggestions méthodologiques faites pour un groupe. En effet, nous, les professeurs des régions devrons compléter les modules enseignés dans les sessions d'immersion, durant les périodes d'intersessions. Comme aide pédagogique, nous recevons régulièrement un bulletin du bureau de la magistrature à Ottawa qui reprend les difficultés particulières décelées durant les sessions et les traite sous un autre angle ou y ajoute des explications supplémentaires. Tel qu'expliqué au chapitre trois ainsi qu'aux tableaux I, II et III, les activités essentielles non complétées seront notre première préoccupation dans nos régions. Nous y ajouterons les activités facultatives qui nous permettront de nous attarder davantage aux difficultés linguistiques spécifiques de nos étudiants.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Résultats escomptés et évaluation

En faisant l'analyse de notre situation, nous avons découvert qu'elle était plus complexe que nous ne le croyions d'abord. Les solutions toutes faites qui se présenteraient à notre esprit devraient donc être étudiées avec soin avant d'être mises en application. La satisfaction des besoins de nos étudiants en langue seconde à laquelle nous aspirons ne saurait être si simple. Comme nous l'avons dit précédemment, les besoins se ressentent, mais de là à s'exprimer clairement, il y a tout un monde. À notre avis, dans le but de dispenser un enseignement fonctionnel, nous devrons, au cours d'entrevues individuelles avec nos étudiants, nous fixer des objectifs à court terme soit au début de l'année scolaire, soit au début d'une session. Nous devrons continuellement tenir compte du feed-back de l'étudiant, évaluer périodiquement notre travail par de courts tests que nous bâtirons nous-mêmes, adaptés à notre enseignement. L'évaluation et la reformulation périodiques d'objectifs spécifiques pour chaque individu nous semble primordiale. Cela ne signifie pas que nous travaillerons dans un cadre rigide. Au contraire, notre enseignement pourra se distinguer par sa diversité dans l'unité. Je m'explique: les étudiants en perfectionnement par exemple pourront avoir vu les mêmes modules dans leurs régions respectives, avec des approches différentes adaptées à leur personnalité et à celle du professeur

chargé de leur formation. Les débutants auront grand intérêt à commencer leur apprentissage avec le N.P.F.L. (Nouveau programme de formation linguistique) croyons-nous, sans contenu prédéterminé, ou du moins, avec un contenu très ouvert. Les regroupements dans les sessions d'immersion bi-annuelles deviendraient un enrichissement pour chacun des étudiants à cause de l'interraction qui ne manquerait pas de jouer un grand rôle. Chacun passerait des connaissances nouvelles au sein du groupe et dispenserait les siennes propres sous l'oeil attentif du professeur qui deviendrait un guide. Les trous que nous déplorons maintenant se combleraient d'eux-mêmes.

Pour les cours dans les régions, l'évaluation serait un processus qui devrait se faire à chaque leçon puisque chaque leçon devrait être axée sur une difficulté précise de l'étudiant. Il a compris ou il n'a pas compris?... Il peut appliquer cette notion ou il ne peut pas l'appliquer?... Nous croyons que nos étudiants devraient apprendre à fond une notion par leçon; que ce soit une structure, un mot de vocabulaire qu'ils pourraient employer correctement au besoin, peu importe. Notre objectif devrait être réduit; il ne serait cependant pas défendu de le dépasser. Nous croyons que ce serait plus sécurisant et pour l'étudiant et pour le professeur d'avancer lentement mais sûrement, plutôt que de patauger dans une mare vaste et embrouillée de mots et d'expressions que constitue une langue étrangère.

Nous avons constaté au cours de cette recherche que le contenu dit fonctionnel préconisé dans le Nouveau programme de formation linguistique pour les débutants s'avère très pratique et devient un élément de motivation au tout

début de l'apprentissage puisqu'il permet à l'étudiant de se débrouiller immédiatement dans des situations normales de la vie courante. Nous avons aussi utilisé cette méthode à tous les niveaux et nous avons constaté que nos phrases d'utilisation courante sont souvent encore inconnues même des étudiants avancés, ayant suivi d'autres méthodes. Ceci a raffermi nos convictions quant à un enseignement simple et fonctionnel.

Dans les sessions d'immersion, les modules comptent une feuille de route que l'étudiant devra remplir tous les soirs avec l'aide du professeur. C'est une auto-évaluation de son apprentissage journalier en terme de formation juridique. Le professeur devra ajouter ses commentaires. Les situations courantes de la vie serviront de point d'évaluation pour la partie fonctionnelle. En effet, durant cette période, les étudiants devront vivre en français les réalités quotidiennes. Nous ne saurions trop insister sur le dévouement dont les professeurs impliqués devront faire preuve afin d'encourager les étudiants à s'intégrer dans la société francophone. C'est de cette façon qu'ils se rendront compte si les étudiants peuvent fonctionner adéquatement dans une situation donnée. La matinée du lendemain pourrait être employée à la correction et à la mise en relief des difficultés de la veille au profit de tout le groupe.

Telle qu'énoncée au premier chapitre, notre problématique était d'élaborer une stratégie d'intervention andragogique qui puisse améliorer l'enseignement de la langue seconde aux juges anglophones de la judicature canadienne, de façon à répondre aux attentes suivantes: a) que l'enseignement au premier et au deuxième niveau prépare les étudiants aux modules; b) que les

étudiants ayant terminé les modules soient prêts à entendre une cause en français.

Or, nous avons constaté que nous étions limités par des circonstances que nous ne pouvions pas changer: isolement du professeur, horaire réduit et irrégulier des cours et par un programme que nous devions généralement suivre. Nous avons constaté aussi que les réponses à ces attentes étaient nettement insatisfaisantes c'est-à-dire que nos étudiants arrivaient au stade des modules, inadéquatement préparés et conséquemment, n'étaient pas prêts à entendre une cause en français à la fin de leur formation.

Donc, notre planche de salut réside dans l'amélioration que nous pouvons apporter à notre enseignement à l'intérieur des méthodes de base qui nous sont imposées. Nous avons suggéré des moyens qui rendraient notre enseignement plus fonctionnel, donc plus fructueux. Il sera imprégné de la philosophie humaniste qui nous a servi de guide tout au long de cette recherche.

Ce travail de réflexion sur notre situation professionnelle actuelle se veut le point de départ d'une prise de conscience d'un état de fait que nous travaillerons à améliorer. À l'instar de l'axiome qui veut qu'une faute avouée soit à moitié pardonnée, nous croyons qu'un problème découvert est à moitié résolu. Nous avons constaté qu'il y avait place pour amélioration et que nous pourrions en retirer un grand bénéfice en y travaillant. Le progrès plus tangible de nos étudiants deviendrait un stimulant pour eux et pour nous. Nos découvertes et nos suggestions feront l'objet des discussions de notre prochain

nullique. Ces moyens que nous aurons découverts et perfectionnés serviront à notre usage personnel et seront des outils de travail de tous les jours. Toute technique est valable dans la mesure où elle aide à atteindre les objectifs visés. Nous pensons que cette expérience pourrait fournir des données susceptibles d'être diffusées et généralisées. Puisque tous nos collègues vivent la même inquiétude, face à l'insuccès du trop grand nombre de nos étudiants pourtant motivés, ils seront prêts à s'approprier des expériences vécues par un des leurs. Et en fait, le travail d'équipe seulement pourra donner des résultats concrets, je veux dire le suivi et la communication constante entre les professeurs des régions qui se retrouvent deux fois par année dans les sessions d'immersion.

Nous concluons que la langue à acquérir ne doit plus être perçue comme une fin en soi, le but à atteindre, mais plutôt comme un outil d'utilisation qui servira à stimuler les possibilités créatrices de l'étudiant. Il n'y a apprentissage que lorsque c'est significatif. Dans cette nouvelle perspective, nous nous intéresserons naturellement aux différentes didactiques, aux théories de l'apprentissage, aux habiletés de communication et aux variables socio-culturelles. Nous croyons avoir atteint la partie de notre objectif qui était d'améliorer notre enseignement et l'avenir nous confirmera si cette amélioration sera suffisante pour atteindre les résultats escomptés. Cette deuxième partie de notre objectif ne pourra être mesurée que dans le temps. Nous espérons ainsi donner satisfaction et rendre justice à cette importante classe de notre société qu'est la magistrature dans son effort pour la réalisation du bilinguisme à travers le pays, nous souvenant que "dans le domaine juridique, l'élémentaire est souvent l'essentiel".[47]

RÉFÉRENCES

1. Riche, Gabriel. "Apprentissages langagiers et facteurs suggestopédiques". Revue de Phonétique Appliquée, 1977 a, p. 211.

2. Rapport Bibeau, Rapport Synthèse, vol. I, p. 199.

3. La Commission de l'Unité canadienne, Livre II, ministère des Approvisionnements et Services, mars, 79, p. 21.

4. Voir Frankl, Victor, Man's Search for Meaning, Pocket Book, 1965, p. 212.

5. Maslow, A., Vers une psychologie de l'Être, Librairie Athème Fayard, 1972, p. 6.

6. Dialogue Canada I, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1977, 3 volumes.

7. Approche traditionnelle, premier niveau, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1981, 3 volumes.

8. Approche situationnelle, Dialogue Canada I, Direction générale du Perfectionnement avec la collaboration du Centre de Ressources en Éducation, Commission de la Fonction publique du Canada, 1976.

9. Nouveau Programme de Formation Linguistique, ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1980.

10. L'Atelier, ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1981.

11. Dialogue Canada II, Cours de français, langue seconde, destiné aux fonctionnaires du Gouvernement du Canada, Droits de la Couronne réservés, 1975.

12. Buber, Martin, Je et Tu, Éditions Aubier 1969, p. 25.

13. Maslow, Abraham, Vers une Psychologie de l'Être, Librairie Athème Fayard, 1972, p. 6.

14. Voir Gr. Artaud, Gérard, Se connaître soi-même, les Éditions de l'homme Ltée, 1978.

15. Ibid.

16. Revue canadienne des Langues vivantes, Vol. 34 no. 2, 1977-78, Savard, Jean-Guy.

17. Richterich, René, Conseiller pédagogique, Neuchatel, Éducation et Culture, no. 28, été 1975.

18. Voir Frankl, Victor E., Man's Search for Meaning. Original titles From Death Camp to Existentialism, Pocket Books, a Simon & Schuster Div. of Gulf & Western Corporation, N.Y., 1963, p. 166.

19. Ibid, p. 209.

20. Voir Buber, Martin, Je et Tu, Éditions Aubier, 1969, p. 74.

21. Voir Jung, C.G., L'Homme à la découverte de son âme. Structure et fonctionnement de l'inconscient. 4e édition ent. rev. et augm. Paris, Payot, 1963, 150 p.

22. Voir Rogers, Carl, Liberté pour apprendre, Dunod, 1972, p. 103.

23. Voir Goble, Frank G., The Third Force, The Psychology of A. Maslow, Pocket Book ed. 630, Fifth Ave., N.Y., 1970, 190 p.

24. Voir Maslow, Abraham H., Motivation and Personality, Harper & Row, New York, 1954, xxx, 369 p.

25. Stevick, E.W., Before Linguistics and Beneath Method, in Language and International Studies, Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 1973, p. 52.

26. Voir Tough, Allen, The Adult's Learning, Ontario Institute for Studies in Education, Projects, 1970.

27. Van Ek, J.A., The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools, Longman Group Ltd, 1977, viii, 165 p.

28. Bloom, Benjamin S. et ses collaborateurs, Taxonomie des objectifs péd. Tome 1: domaine cognitif, traduit de l'américain par Marcel Lavallée, E.N., Montréal, 232 p.

29. Voir Rebecca M. Valette et Renée S. Disick, Modern Language Performance Objectives and Individualization, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972, 260 p.

30. Document renfermant le programme de formation linguistique destiné aux juges nommés par le gouvernement fédéral, envoyé exclusivement aux juges par Lucien Breton, directeur du programme des langues officielles à la magistrature fédérale, le 30 avril, 1980.

31. Nous avons présenté ces deux méthodes au chapitre I, no. 1.4

32. Programme de perfectionnement en français langue seconde à l'intention de la magistrature, Claudette Vallières, chef de projet, avec la collaboration de Andrée Delagrave et Léopold Chaput, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1982.

33. Trim, J., Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1978.

34. Mignault, P.B., juge, Mémoires de la Société Royale du Canada, Troisième Série-1927, Volume XXI (1928) 6 M, du D. 475,505.

35. Voir Lacobar, Joanna, Bright, Jeffrey, Current trends in ESL Materials and Methodologies: Where we are and Where we are headed, Tesol Newsletter, 1979, Vol. 13, No. 4, p. 2.

36. La Liberté, Vol. 69, No. 7, Saint-Boniface, le 13 mai 1982, p. 7, article d'Yvon Giroux.

37. Jarvis, Gilbert A., Ph. D., Purdue University, Revised version of a paper presented at the Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Chicago, Nov., 27, 1971.

38. Ja Van Ek for the Council of Europe, The Threshold for Modern Language Learning in Schools, Longman Group Ltd, 1977, p. 25.

39. Ibid.

40. French Grammar, Schaum's outline series, Copyright, 1981, 1973 by Mc Graw-Hill Inc.

41. Barson, John, La Grammaire à l'Oeuvre, Copyright 1981, 1975, 1970 by CS College Publishing, 383 Madison Avenue, N.Y., 10017.

42. Dialogue Canada, Approche Traditionnelle, premier niveau, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1981, 3 volumes.

43. Nouveau Programme de Formation Linguistique, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1980.

44. Barson, John, La Grammaire à l'Oeuvre, Mc Graw-Hill Inc., 1973, 1981.

45. Schaen's outline series, French Grammar, Copyright, 1981, 1973 by Mc Graw-Hill Inc.

46. Nouveau Programme de Formation Linguistique, premier cycle, Cahier de Présentation, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, janvier, 1980.

47. Fauteux, Gérard, Le livre du magistrat, ministère des Approvisionnements et Services, Canada, 1983, 201 p.

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

Dr. Artaud, Se connaître soi-même, Les Éditions de l'Homme Ltée, 1978.

Barson, John, La Grammaire à l'Oeuvre, Copyright 1981, 1977 by Mc Graw-Hill Inc.

Bloom, Benjamin, S. et ses collaborateurs, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome II - domaine cognitif, traduit de l'américain par Marcel Lavallée, E.N., Montréal, 232 p.

Buber, Martin, Je et Tu, Éditions Aubier, 1969.

Escobar, Joanna, Bright, Jeffrey, Current Trends in ESL Materials and Methodologies, Tesol Newsletter, 1979, Vol. 13, no. 4.

Fauteux, Gérard, le très honorable, Le juste du magistrat, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1980, no. de cat. J 42-1/1980 F.

Frankl, Victor, Man's Search for Meaning, Pocket Book, 1963.

Gable, Frank G., The Third Force, Pocket Book, ed. 630, Fifth Ave., N.Y., 1970, 198 p.

Ja Van Ek, The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools for the Council of Europe, Ed. Longman Group Ltd., 1977.

Jung, C.G., L'Homme à la découverte de son âme, structure et fonctionnement de l'inconscient, 6e éd. Payot, Paris, 1963, 350 p.

Maslow, A., Vers une psychologie de l'être, librairie Arthème Fayard, 1972.

Maslow, Abraham H., Motivation and Personality, Harper & Row, New York, 1954.

Mignault, P.B., Juge, Mémoires de la Société Royale du Canada, Troisième Série, 1927, Volume XXI, (1928) 6 R. du D. 475,505.

Rebecca M. Valette et Renée S. Disick, Modern Language Perf. Objective and Individualization, Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972, 260 p.

Rogers, Carl, Liberté pour apprendre, Dunod, 1972.

Schaum's outline series, French Grammar, copyright, 1981, 1975 by McGraw-Hill Inc.

Rapports

Bibeau, Rapport Synthèse, vol. I, p. 199.

Breton, Lucien, Programme de formation linguistique destiné aux juges nommés par le gouvernement fédéral, le 30 avril 1980.

Commission Laï de l'unité canadienne, Livre II, ministère des Approvisionnements et Services, mars, 1979, p. 21.

Tough, Allen, The Adult's Learning, Ontario Institute for Studies in Education, Projects, 1970.

Périodiques

La Liberté, Vol. 69, No. 7, Saint-Boniface, Manitoba, le 13 mai 1982.

Jarvis, Gilbert A., Ph. D., Purdue University, Revised version of a paper presented at the Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Chicago, Nov., 27, 1971.

Racle, Gabriel, Apprentissages langagiers et facteurs suggestopédiques, Revue de Phonétique Appliquée, 1977 a.

Richterich, René, Éducation et Culture, no. 28, été, 1975.

Savard, Jean-Guy, Revue canadienne des Langues vivantes, Vol. 34, no. 2, 1977-78.

Stevick, E.W., Before Linguistics and Beneath Method, in Language and International studies, Georgetown University, Round table on Languages and Linguistics, 1973, p. 52.

Trim, J., Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1978.

Les méthodes utilisées.

Approche situationnelle, Dialogue Canada I, Direction générale du Perfectionnement avec la collaboration du Centre de Ressources en Éducation, Commission de la Fonction publique du Canada, 1976, 9 cahiers du professeur, 45 cahiers de l'étudiant.

Approche traditionnelle, premier niveau, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1981, 3 volumes.

Dialogue Canada I, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1981, 3 volumes.

Dialogue Canada II, Cours de français langue seconde, destiné aux fonctionnaires du Gouvernement du Canada, Droits de la Couronne réservés, 1975, 5 blocs.

L'Atelier, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1981, 5 livres du professeurs, 5 livres de l'étudiant.

Nouveau Programme de Formation Linguistique, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1980, Niveau A, Niveau B et Langue du travail.

Programme de perfectionnement en français, langue seconde à l'intention de la magistrature, Claudette Vallières, chef de projet, avec la collaboration de André Delagrave et Léopold Chaput, ministre des Approvisionnements et Services, Canada, 1982, 5 volumes du professeur, 5 volumes de l'étudiant.

APPENDICES

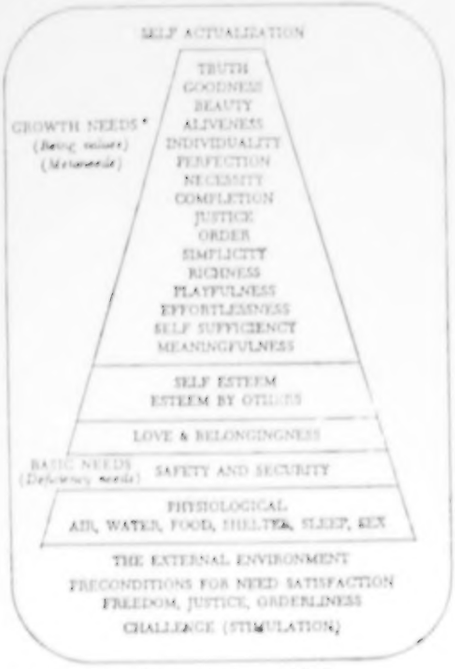
APPENDICE 1

LA GRILLE DES BESOINS HUMAINS DE MASLOW

APPENDIX I

THE THIRD FORCE

ABRAHAM MASLOW'S HIERARCHY OF NEEDS



* Growth needs are all of equal importance (not hierarchical)

Frank G. Goble, The Third Force: the Psychology of Abraham Maslow. The Pocket Book Edition, New York, 1970, XIV-208 pages.

APPENDICE 2

QUESTIONNAIRE: VERSION FRANÇAISE

ET

VERSION ANGLAISE

APPENDICE I

QUESTIONNAIRE

I Langue, formation linguistique et évaluation.

1. Langue maternelle: _____

2. Compétence dans la langue maternelle, d'après vous.

(Cochez le niveau approprié pour chaque habileté)

parler lire écrire comprendre

Bon.....

Moyen.....

Pauvre.....

3. La meilleure langue seconde: _____

4. Compétence dans votre meilleure langue seconde, d'après vous.

parler lire écrire comprendre

Bon.....

Moyen.....

Pauvre.....

5. Compétence en français, d'après vous.

parler lire écrire comprendre

Bon.....

Moyen.....

Pauvre.....

6. J'ai appris le français d'une façon informelle.

oui____ non___

7. Si oui, comme:

dans la rue_____

dans les affaires_____

par mon mariage_____

8. J'ai appris le français d'une manière formelle.

oui___ non____

9. Si oui, veuillez répondre aux questions suivantes:

—— Suivez-vous le présent programme destiné à la magistrature? oui___ non___

—— Depuis quand ? (année) (mois)

10. Avies-vous une formation antérieure ? oui _____ non _____

11. Si oui, précisez._____

12. Avez-vous un professeur dans votre région ? oui_____ non_____

13. Combien d'heures par semaine prenez-vous ? _____

14. Dans quel pourcentage êtes-vous assidu à vos leçons ?

(approximativement) _____

15. Combien de sessions d'immersion avez-vous prises au Québec jusqu'à maintenant ? _____

16. Etes-vous satisfait de ces sessions ? oui_____ non_____

17. Si oui, de quoi êtes-vous satisfait ? _____

(énumérer) _____

_____

_____

18. Si non, veuillez [illegible] vos commentaires et vos suggestions à propos de : la place _____

les dates _____

l'organisation _____

vos moniteurs _____

les activités _____

etc. _____

19. Etes-vous satisfait des cours dans votre région ? oui ____ non ____

20. Si oui, veuillez commenter _____

_____

_____

21. Si non, veuillez commenter et faire des suggestions:

oui non

- Répondent-ils à vos besoins ?.....
- Désirez-vous plus d'oral ?.....
- " " d'écrit ?.....
- " " plus de grammaire ? .....
- " " moins de grammaire ? .....
- " " plus de conversation ?.....
- " " moins de conversation ?.....
- " " plus de termes juridiques ?.....
- " " moins de termes juridiques ? .....
- " " des activités culturelles ?.....
- Veuillez commenter vos besoins en rapport avec le contenu des leçons elles-mêmes. _____

_____

_____

(utiliser le verso si nécessaire)

II Motivation et attitude

6. J'étudie le français parce que (coches toutes les raisons qui vous semblent appropriées)

A) Je pense que ce sera pratique un jour pour juger de tout .....

B) J'en ai besoin pour mon travail actuel .....

C) Pour mon propre perfectionnement .....

D) Je pense que ça va m'aider à comprendre mieux les Francophones et leur culture .....

E) Il va me permettre de converser avec ma belle-famille (par alliance) .....

F) La connaissance de deux ou plusieurs langues va parfaire ma éducation .....

G) Je pense qu'il va améliorer mon statut social .....

H) Il va me procurer un meilleur salaire .....

I) Mes supérieurs m'ont ordonné de prendre ce cours .....

J) Autres:

7. Présentement, j'utilise le français approximativement ..... fois par semaine.

8. Je m'attends à utiliser le français approximativement ..... fois par semaine très bientôt ou quand ce cours sera terminé.

9. Ma famille est intéressée et m'encourage à poursuivre des études de français. oui..... non.....

100

4. Mes deux sont intéressés et m'encouragent à poursuivre ma formation en français. oui..... non.....

5. Mes collègues de travail sont intéressés et m'encouragent à poursuivre ma formation en français. oui..... non.....

7. Je lis en français:

	a/ jamais	b/ de temps en temps	c/ souvent
les journaux	.....	.....	.....
des livres	.....	.....	.....
des documents juridiques	.....	.....	.....

8. Je regarde la t.v. française:

les nouvelles	.....	.....	.....
les films	.....	.....	.....
le théâtre	.....	.....	.....
les programmes d'intérêt général ou d'actualité	.....	.....	.....

9. J'écoute la radio française:

....

10. Dans les réunions sociales, je fais des efforts pour converser en français quand c'est possible. oui..... non.....

11. Veuillez, s'il vous plaît, ajouter toutes les suggestions qui vous viendraient à l'idée et qui seraient susceptibles de nous aider. (Utiliser le verso si nécessaire)

Merci de votre collaboration.

I Language, Language teaching and Education.

1. Mother tongue : _____

2. Proficiency in mother tongue according to your own assessment.

(Check the appropriate level for each skill)

	speaking	reading	writing	listening
I High	.....	.....	.....	.....
I Average	.....	.....	.....	.....
I Low	.....	.....	.....	.....

3. Best second language: _____

4. Proficiency in best second language according to your own assessment.

(Check the appropriate level for each skill)

	speaking	reading	writing	listening
High	.....	.....	....	.....
Average	.....	.....	....	.....
Low	.....	.....	....	.....

5. Proficiency in French according to your own assessment.

	speaking	reading	writing	listening
High	.....	....	....	....
Average	.....	....	....	....
Low	....	....	....	....

6. I have learned French [illegible]

yes .... no ....

7. If yes, check one.

in the street ....

in my business ....

through my marriage ....

8. I have learned French formally. yes .... no ....

9. If yes, please answer the following questions.

— Do you take the actual programme for the judges? yes ...

no ....

— When did you start in this given programme ?- year ....

10. Did you have previous formal training ?- yes..... no.....

11. If yes, indicate where School, University, Special courses

number of months, years .....

12. Do you have a teacher in your region ?- yes ... no ...

13. How many hours weekly do you take ? .....

14. What percentage of your lessons do you attend ?- .....
(approximately)

15. How many immersion sessions have you taken in Quebec to the present date ?- .....

16. Are you satisfied with these sessions ? - yes ..... no .....

17. If yes, in which way ?- .....

.....

(indicate .....

.....

19. If no, please comment and make suggestions [illegible] comment on changes you would [illegible]

place.....

dates .....

organization.....

methods.....

activities.....

20. Are you satisfied with your lessons in your region ?

yes.....no.....

21. If yes, comment . _____

_____

_____

22. If no, comment and make suggestions:

	yes	no
– Are they appropriate to your needs ?	...	...
– Do you wish more oral practice ?	...	...
– Do you wish more written practice ?	...	...
– Do you wish more grammar instruction ?	...	...
– Do you wish less grammar instruction ?	...	...
– Do you wish more conversation ?	...	...
– Do you wish less conversation ?	...	...
– Do you wish more judicial terms ?	...	...
– Do you wish less judicial terms ?	...	...
– Do you wish to participate in socio-cultural activities ?	...	...

– Please, comment on your needs in the content of the lessons themselves. _____

_____

_____

Use the other side if necessary

1) Motivation and Attitude Scale

1. I am studying French because [illegible] number of reasons where appropriate

   A) I think it will someday be useful in sitting in Court.....

   B) I need it for my present job.....

   C) For my own self-improvement.....

   D) I think it will help me to better understand native speakers of French and their way of life and culture.....

   E) It will allow me to converse with my in-laws.....

   F) A knowledge of two or more languages will make me a better educated person.....

   G) I think it will improve my social status.....

   H) It will get me a higher salary.....

   I) My superior has ordered me to take this course.....

   J) Other.....

2. At present, I use French approximately .....times a week.

3. I anticipate using French approximately.....times a week in the near future or after completing this course.

4. My family is interested in and supportive of my learning French.

   yes.....no.....

5. My friends are interested in and supportive of my learning French.

   yes.....no.....

6. My bowworkers are interested in the [illegible] of my learning French.

yes.....no.....

7. I read in French:

	never	occasionally	often
newspapers	.....	.....	.....
books	.....	.....	.....
judicial documents	.....	.....	.....

8. I watch French t.v.

	never	occasionally	often
news	.....	.....	.....
movies	.....	.....	.....
theater	.....	.....	.....
programs of interest or actualities	.....	.....	.....

9. I listen to French radio:

....

10. In social meetings, I make efforts to converse in French when it is possible. yes ..... no.....

11. Please, add any suggestions which you feel would be acceptable and productive, helping us with your French language training.

.....

.....

.....

.....

(use the other side if necessary)

Merci de votre collaboration

APPENDICE 3

TABLEAU DES RÉSULTATS BRUTS DE NOTRE ENQUÊTE

[illegible]

[illegible]

TABLEAU DES MOBILITÉS [illegible]
DE [illegible]

Questions		Opinions	Nombre d'étudiants
1	[illegible]	anglais	[illegible]
2	parler	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]
	lire	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]
	écrire	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]
	comprendre	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]
3		français	[illegible]
		espagnol	[illegible]
		ukrainien	[illegible]
4	parler	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]
	lire	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]
	écrire	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]
	comprendre	bon	[illegible]
		moyen	[illegible]
		pauvre	[illegible]

Questions		Réponses		Nombre d'étudiants
3	parler	bon		10
		moyen		72
		pauvre		13
	lire	bon		16
		moyen		14
		pauvre		27
	écrire	bon		8
		moyen		16
		pauvre		26
	comprendre	bon		8
		moyen		23
		pauvre		73
6		oui		2
		non		48
7	vue affaires mariage			4
8		oui		48
		non		2
9	depuis quand	oui		50
		non		0
		année	1973	2
			74	4
			75	4
			76	4
			77	4
			78	4
			79	6
			80	8
			81	10
			82	4
10		oui		46
		non		4

Questions		Réponses	Nombre d'étudiants
I1	Seule	1 ans	12
		2 "	4
		3 "	20
		4 "	8
	Université	1 "	3
		2 "	8
		3 "	18
	Autres cours	4 "	2
		5 "	2
I2		oui	30
		non	0
I3		2 heure	2
		2 1/2 "	4
		3 "	12
		3 1/2 "	4
		4 "	12
		4 1/2 "	2
		5 "	2
I4		70 %	14
		75 %	8
		80 %	18
		60 %	4
		50 %	2
		66 %	2
		65 %	2
		55 %	2
I5	Réponses	nombre d'ét.	Réponses nombre d'ét.
	0 session	6	9 sessions 2
	1 "	8	10 " 2
	2 "	8	11 " 0
	3 "	2	12 " 6
	4 "	2	13 " 2
	5 "	2	14 " 0
	6 "	2	15 " 2
	7 "	4	
	8 "	2	

Questions	Réponses		Nombre d'étudiants
16	oui		16
	non		4
17	en général	méthodes	
		professeurs	
		programmes	
		immersion	
18	endroit...	autres villes	1
	activités	plus	3
	méthodes	juridique plus tôt	1
		plus de conversations ordinaires	1
19	oui		20
	non		0
20	professeurs		
	méthodes		
21	ne s'applique pas		

II MOTIVATION ET ATTITUDE

	rép.	nombre d'ét.	rép.	nombre d'ét.
1	A	12	G	0
	B	9	H	0
	C	40	I	0
	D	34	J	0
	E	2		
	F	23		

2	2	32
	3	18
3	2	32
	3	18
4	oui	50
	non	0
5	oui	40
	non	10
6	oui	36
	non	4

Questions		Réponses	Nombre d'étudiants
7	les cursus	a	25
		b	18
		c	5
	les livres	a	25
		b	22
		c	22
	les doc. sur	a	22
		b	20
		c	18
8	les nouvelles	a	21
		b	10
		c	28
	les films	a	23
		b	18
		c	12
	le théâtre	a	30
		b	19
		c	5
	les prog. intérêt général- actualité	a	19
		b	10
		c	25
9		a	26
		b	13
		c	11
10		oui	36
		non	14
11		- meilleure qualité de films et cassettes	2
		- programme continu pour conserver l'intérêt	10
		- plus d'occasions de parler	11
		- pas de suggestions	15

APPENDICE A

PROGRAMME DE FORMATION LINGUISTIQUE DESTINÉ AUX JUGES NOMMÉS PAR LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

1. IMMERSION D'ETE

Durée - - - [illegible] heures
Matière à voir - *D.C. [illegible]

2. COURS ENTRE-SESSION

Date - - - septembre à décembre
Durée - - - [illegible] heures
Matière à voir - D.C. [illegible]

3. IMMERSION D'HIVER

Durée - - - [illegible] heures
Matière à voir - D.C. [illegible]

4. COURS ENTRE-SESSION

Date - - - février à juin
Durée - - - [illegible] heures
Matière à voir - D.C. [illegible]

5. IMMERSION D'ETE

Durée - - - [illegible] heures
Matière à voir - D.C. [illegible]

6. COURS ENTRE-SESSION

Date - - - septembre à décembre
Durée - - - [illegible] heures
Matière à voir - D.C. [illegible]

---

* D.C. "Dialogue Canada" est la méthode utilisée par la Commission de la fonction publique du Canada pour l'enseignement du français langue seconde.

MISSAU INTERMEDIATE

32 HEURES

7 IMMERSION DRIVER

Durée - - - 50 heures
Matière à voir - Atelier 1 à 5

8 COURS ENTRE-SESSION

Date - - - Février à [illegible]
Durée - - - 50 heures
Matière à voir - Atelier 6 à 10

9 IMMERSION D'ETE

Durée - - - 50 heures
Matière à voir - Atelier 11 à 15

10 COURS ENTRE-SESSION

Date - - - Septembre à Décembre
Durée - - - 50 heures
Matière à voir - Atelier 16 à 17

NIVEAU AVANCE — PARTICULIER CONDITION

70 mois

11. IMMERSION D'HIVER

Durée - - - 60 heures
Matière à voir - Module intermédiaire

12. COURS ENTRE-SESSION

Date - - - janvier à juin
Durée - - - 60 heures
Matière à couvrir - Cours par correspondance

13. IMMERSION D'ÉTÉ

Durée - - - 60 heures
Matière à voir - Module I

14. COURS ENTRE-SESSION

Date - - - septembre à décembre
Durée - - - 60 heures
Matière à voir - Cours par correspondance

15. IMMERSION D'HIVER

Durée - - - 60 heures
Matière à voir - Module I

16. COURS ENTRE-SESSION

Date - - - janvier à juin
Durée - - - 60 heures
Matière à voir - Cours par correspondance

17. IMMERSION D'ÉTÉ

Durée - - - 60 heures
Matière à voir - Module I

18. COURS ENTRE-SESSION

Date - - - septembre à décembre
Durée - - - 60 heures
Matière à voir - Cours par correspondance

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

N.B. Il est évident que selon le niveau et les connaissances requises des juges de par leurs fonctions, ces exigences devra être interprétée dans une zone le plus large.

Les juges qui auront terminé les quatre sessions d'immersion au niveau avancé et qui désireront poursuivre leur perfectionnement pourront le faire en s'inscrivant à des cours spécialisés de droit privatif à leur intention par une université francophone du Québec.

Suite à ces cours les juges pourraient participer à un programme d'échange où ils pourraient observer le président du tribunal dans des causes entendues dans la langue seconde.

[illegible]

APPENDICE 5

NOUVEAU PROGRAMME DE FORMATION LINGUISTIQUE: NIVEAU A,

CONTENU LINGUISTIQUE PAR UNITÉ

[illegible]

[illegible]

APPENDICE A

DIALOGUES SUR CASSETTES DE L'UNITÉ A

DE DIALOGUE CANADA I

APPENDICE 6

DIALOGUES SUR CASSETTES DE L'ORBITE 3

DE DIALOGUE CANADA I

[illegible] 135

LE [illegible]

1. [illegible]

PERSONNAGES : André [illegible]
- Lucie [illegible], sa fille
- Suzanne, sa femme

André	1.	Je suis très pressé.
	2.	J'ai [illegible] modez-vous à neuf heures et demie.
	3.	Quelle heure est-il?
Lucie	4.	Je ne sais pas.
	5.	Maman, quelle heure est-il?
Suzanne	6.	Il est neuf heures et quart.
André	7.	Mon chapeau!
	8.	Suzie, tu as mon chapeau?
Suzanne	9.	Ton chapeau est là.
André	10.	Où?
Suzanne	11.	Sur la commode.
André	12.	Bon!
	13.	Où est ma cravate?
Lucie	14.	Je ne sais pas.
André	15.	Je n'ai pas ma cravate.
Lucie	16.	La voilà, sur ma chaise.
André	17.	Et mes gants!
	18.	Lucie! Où sont mes gants?
Lucie	19.	Tes gants?
	20.	Ils sont dans ma chambre.
André	21.	Non, ils ne sont pas dans ma chambre.
Lucie	22.	Maman, tu as les gants de papa?
Suzanne	23.	Mais non, je n'ai pas ses gants.

21. [illegible] [illegible]
22. [illegible] [illegible] [illegible]

[illegible] 23. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]

[illegible] 27. [illegible]
28. [illegible] [illegible]
29. [illegible]

ELEMENTS A TRAVAILLER

1. [illegible]

1.1 [illegible] (A / B / C / D / E)

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

(A) [illegible] [illegible]

[illegible]

[illegible]

(B) [illegible] [illegible] [illegible]

[illegible]

[illegible]

(C) [illegible]

(D) [illegible] [illegible]

Exemples

0 - Quelle heure est-il?	0 - Huit heures et quart. - Il est huit heures et quart.
1 - André a rendez-vous?	0 - Oui.
2 - A quelle heure?	0 - A [illegible] heures et demie.
3 - Demandez l'heure à [illegible]	1 - Quelle heure est-il? 2 - Il est 8 heures.
4 - Tu arrives à l'école à huit heures?	5 - Non, j'arrive à huit heures et demie.
5 - Tu travailles à six heures?	6 - Non, je ne travaille pas à six heures.

AU TRAVAIL

I. [illegible]

[illegible] - Monsieur Mathieu
- Isabelle, sa secrétaire

M. Mathieu 1 - [illegible] jour, Isabelle.
[illegible] avez mes rapports?

Isabelle - [illegible] ls sont sur la petite table.

M. Mathieu - [illegible], Isabelle.
2 - Monsieur Gagnon n'est pas *12?

Isabelle - Non, Monsieur.

M. Mathieu - Il a rendez-vous à une heure et demie!

[illegible]		[illegible]
		[illegible]
M. Mathieu		Il n'est pas [illegible]
		[illegible]
		[illegible]
		Merci, Mademoiselle
		Ce est ma demande [illegible]
Isabelle		Dans votre tiroir.
M. Mathieu		Vous avez mon dossier?
Isabelle		Non. Il est dans votre classeur.
M. Mathieu		Je n'ai pas ma clé.
Isabelle		Vous n'avez pas votre clé?
M. Mathieu		Non.
Isabelle	1	Une minute [illegible] Ah! la voilà, sur votre serviette.
M. Mathieu	2	En voilà Gagnon!

2. Applicatif.

table	(image 1)
[illegible]	(image 2)
demande d'emploi	(image 3)
tiroir	(image 4)
classeur	(image 5)
serviette	(image 6)

1 DIALOGUE CANADA I, Unités I à 15, Cours de français, langue seconde, destiné aux fonctionnaires du gouvernement du Canada, Niveau élémentaire, Edition corrigée. Préparé par la Direction générale de la formation linguistique, Ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1977.

APPENDICE 7

DIALOGUE DE DÉPART SUR CASSETTE POUR LA PARTIE FONCTIONNELLE

DE L'UNITÉ 4 DE DIALOGUE CANADA I

La secrétaire: Bureau du docteur Lafleur, bonjour.

Louis: Bonjour, Madame. J'aimerais avoir un rendez-vous le plus tôt possible s'il vous plaît. J'ai perdu un plombage et ça fait mal.

La secrétaire: Vous êtes déjà venu ici?

Louis: Oui, le Dr. Lafleur me connaît.

La secrétaire: Un instant Monsieur, s'il vous plaît.

Après quelques secondes.

La secrétaire: Oui Monsieur, je peux vous donner un rendez-vous le 11 septembre à 9 h.

Louis: Vous ne pouvez pas me recevoir avant?

La secrétaire: Non Monsieur, je regrette. Il n'y a rien de libre avant le 11 septembre.

Louis: Bon...

La secrétaire: Votre nom et votre numéro de téléphone?

Louis: Louis Tremblay, 771-4183.

La secrétaire: Merci Monsieur. Au revoir.

Louis: Au revoir.

Deux semaines plus tard, la secrétaire du docteur Lafleur téléphone chez monsieur Tremblay.

Mme Tremblay: Oui, allô.

La secrétaire: Monsieur Tremblay, s'il vous plaît.

Mme Tremblay: Je regrette mais il n'est pas ici pour le moment. Est-ce que je peux lui faire un message?

La secrétaire: S'il vous plaît. Ici la secrétaire du docteur Lafleur; je téléphone pour confirmer le rendez-vous de monsieur Tremblay pour demain matin à 9 h.

Mme Tremblay: Très bien Madame, je lui ferai le message.

La secrétaire: Je vous remercie, au revoir.

Mme Tremblay: Au revoir.

Le même jour, en fin d'après-midi, monsieur Tremblay téléphone à la secrétaire du docteur Lafleur pour annuler son rendez-vous. Il doit partir en voyage d'affaires.

La secrétaire: Bureau du dentiste Lafleur, bonjour.

Louis: Bonjour Madame, je téléphone pour annuler mon rendez-vous demain matin à 9 h. parce que je dois partir en voyage.

La secrétaire: Un instant, je vous prie.

Quelques secondes plus tard.

La secrétaire: Oui, vous êtes monsieur Tremblay?

Louis: Oui.

La secrétaire: Très bien Monsieur, j'annule votre rendez-vous. Vous voulez que je vous donne rendez-vous à un autre moment?

Louis: Oui, si c'est possible.

La secrétaire: C'était pour un plombage, n'est-ce pas?

Louis: Oui, c'est ça.

La secrétaire: Est-ce que vous pourriez venir dans deux semaines le 8 octobre; c'est un lundi à 11 h.

Louis: Oui, je serai là, Madame. Merci beaucoup.

La secrétaire: Je vous en prie, au revoir. [1]

---

[1] NOUVEAU PROGRAMME DE FORMATION LINGUISTIQUE, Version provisoire, Premier cycle, Niveau A, Cahier de l'étudiant, Commission de la Fonction publique du Canada, Direction générale de la Formation linguistique, Ministre des Approvisionnements et Services, janvier, 1980.

APPENDICE 8

LES 10 LEÇONS DU NOUVEAU PROGRAMME DE

FORMATION LINGUISTIQUE NIVEAU B

APPENDICE 9

MODULE I DE FORMATION JURIDIQUE,

ACTIVITÉ 25

[illegible]

ACTIVITÉ [illegible]

Formulation d'intervention en cours d'instance

Durée approximative: 2 heure

Participation: en groupe

Matériel:

. Enregistrement 12 : Interventions en cours d'instance

. Document 1 : Transcription de l'enregistrement (p. 241)

Suggestions méthodologiques:

1. Les étudiants écoutent la première situation décrite dans l'enregistrement.

2. En réponse à la question, quelques étudiants déterminent leur réaction probable à cette situation.

   Ex.: "Je vais demander au témoin de s'adresser au tribunal quand il parle."

3. Les étudiants écoutent la réaction que le juge propose dans l'enregistrement.

4. A partir de la réaction entendue, un étudiant formule son intervention en s'adressant à l'interlocuteur approprié.

   Ex.: "Monsieur Bernier, adressez-vous à moi quand vous parlez."

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

NOTE: Les interventions que le jeune prépare dans l'entraînement ne sont que des exemples. Une réponse différente pourrait être tout aussi exacte.

[illegible]

[illegible]

NARRATEUR:

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Ensuite:

Le témoin s'adresse à son conseiller quand il parle:
vous entendez mal son témoignage: "[illegible]"

Votre réaction pourrait être la suivante:

"[illegible]"

Et votre intervention pourrait être formulée ainsi:

"[illegible]"

Est-ce qu'il y a des questions?

Nous commençons.

1. La [illegible] de [illegible] la [illegible] qu'elle n'a [illegible] à faire [illegible]. Que ferez-vous?

(réaction) *Je vais demander [illegible] aux [illegible].*

(formulation) *Monsieur le [illegible] à vous entendre.*

2. Le procureur de la Couronne vient de finir d'interroger son témoin. Celui-ci vous demande n'ai pas partir. Que ferez-vous?

(réaction) *Je vais demander au témoin de rester à la barre pour être contre-interrogé par la défense.*

(formulation) *Monsieur, vous devez demeurer à la barre pour répondre aux questions de l'avocat de la défense.*

3. La défense vient de terminer son contre-interrogatoire d'un témoin à charge. Que ferez-vous?

(réaction) *Je vais demander à la poursuite si elle veut interroger à nouveau le témoin.*

(formulation) *Monsieur le procureur, est-ce que vous avez d'autres questions?*

4. En contre-interrogatoire, l'avocat demande au témoin s'il a des antécédents judiciaires. Celui-ci refuse de répondre. Que ferez-vous?

(réaction) *Je vais dire au témoin de répondre.*

(formulation) *La question est légitime. Vous devez répondre, monsieur Chaput.*

5. La défense vient de déclarer sa preuve close. Que ferez-vous?

(réaction) *Je vais demander à la poursuite si elle a une contre-preuve à présenter.*

(formulation) *Me Gilbert, est-ce que vous pouvez faire une contre-preuve?*

[illegible]

Réaction:	Je vais [illegible] témoin.
Formulation:	Maître, [illegible]

[illegible]

Réaction:	Je vais permettre [illegible] de témoignage.
Formulation:	Je vous reconnais l'expertise du témoin en matière de balistique. Il vous témoignera à titre de témoin-expert.

[illegible]

Réaction:	Je vais demander au témoin de s'en tenir aux faits en litige.
Formulation:	Madame Carrier, tenez-vous en aux faits de l'accident, et [illegible] prié.

[illegible]

Réaction:	Je vais entendre la poursuite sur ce point.
Formulation:	Monsieur le procureur, [illegible] à ajouter?

FIN